



UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

“ARTICULACIÓN CURRICULAR EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE ESCRITO,
ENTRE EL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y PRIMER AÑO BÁSICO”

Seminario para optar al título de Educador/a de Párvulos.

AUTORES: KATHERINE CASTRO VALENZUELA.
MIRIAN CISTERNAS ESPINOZA.
SARA FERNÁNDEZ GARCÍA.
WALESKA GAETE HERNÁNDEZ.
M^a TERESA MONTECINOS PEÑA.
KARLA VICENCIO ARAYA.
LIZETTE YAVAR OSSES.

PROFESORA GUÍA: MARÍA CRISTINA PONCE CARRASCO.

SANTIAGO, 2011



UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

“ARTICULACIÓN CURRICULAR EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE ESCRITO,
ENTRE EL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y PRIMER AÑO BÁSICO.”

Seminario para optar al título de Educador/a de Párvulos.

AUTORES: KATHERINE CASTRO VALENZUELA.
MIRIAN CISTERNAS ESPINOZA.
SARA FERNÁNDEZ GARCÍA.
WALESKA GAETE HERNÁNDEZ.
M^a TERESA MONTECINOS PEÑA.
KARLA VICENCIO ARAYA.
LIZETTE YAVAR OSSES.

PROFESORA GUÍA: MARÍA CRISTINA PONCE CARRASCO.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

SANTIAGO, 2011



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia



ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	12
SUMMARY	14
INTRODUCCIÓN	16
 CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	 17
1.1. Identificación y delimitación del problema	18
1.2. Objetivos de la investigación	25
1.2.1 Objetivo general	
1.2.2 Objetivos específicos	
 CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	 26
2.1. Calidad y articulación curricular entre el segundo nivel de Educación Parvularia y primer año de EGB.	
	29
2.1.1. Concepto de calidad y su relación con el proceso articulador.	
	29
2.1.1.1. El Simce y la calidad de la educación.	
	32



2.1.1.2. Competencias lectoras y escritoras.	36
2.2. Articulación: Conceptualización y su dimensión curricular y administrativa.	42
2.2.1. Conceptualización y Fundamentos de Articulación.	42
2.2.2. Articulación curricular, administrativa y programas.	46
2.3. Lenguaje escrito desde los Marcos Curriculares y documentos técnicos de la Educación Parvularia y Educación General Básica.	51
2.3.1. Lenguaje Escrito desde el análisis de los Marcos curriculares y Programas de Educación Parvularia y Educación General Básica.	52
2.3.2 Lenguaje Escrito desde el análisis de los Textos Escolares de Educación Parvularia y Educación General Básica.	74
2.3.2.4. Educación Parvularia: el lenguaje escrito en el Texto Escolar.	75



2.3.2.2. Educación Básica: el lenguaje escrito en los Textos Escolares.	79
2.3.3. Lenguaje Escrito desde el análisis de los Mapas de progreso de Educación Parvularia y Educación General Básica.	87
2.3.3.1 Educación Parvularia: el lenguaje escrito en los Mapas de Progreso del Aprendizaje.	89
2.3.3.2 Educación Básica: el Lenguaje Escrito en los Mapas de Progreso.	97
2.4. Lenguaje escrito: didáctica y sus diferentes perspectivas.	105
2.4.1. Modelo de destreza.	106
2.4.1.1. Método Matte.	109
2.4.2. Modelo holístico.	111
2.4.3. Modelo integrado.	112
2.4.4. Reflexión: Lenguaje escrito y sus didácticas.	115
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	119
3.1 Enfoque o paradigma de la investigación.	121
3.2 Metodología de la investigativa.	123



3.3 Delimitación de la muestra.	125
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.	126
3.5 Plan de análisis de la información.	130
3.6 Criterios de rigor para la investigación.	134
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	135
4.1 Análisis de la información.	136
4.1.1. Análisis descriptivo e interpretativo de la información.	138
4.1.2 Los docentes y la propuesta articuladora: factibilidad de la aplicación.	165
CAPÍTULO 5: PROPUESTA EDUCATIVA	179
5.1 Presentación.	181
5.2 Fundamentación.	184
5.3 Objetivos.	185
5.4 Organización de la propuesta.	186
5.5 Gestión educativa.	197
5.6 Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito.	199
5.6.1 Talleres reflexivos.	201
5.6.2 Talleres de intervención.	217
5.6.3 Taller fomento oral, lector y escritor.	243
5.7 Evaluación de la propuesta.	252
5.7.1 Evaluación de las competencias orales, lectoras y escritoras de los niños y niñas de segundo nivel transición y primer año básico.	253



5.7.2 Evaluación de la implementación de la propuesta.	265
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	270
CAPÍTULO 7: LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	273
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	278
ANEXOS	286



**“El aprendizaje de la escritura y de la lectura es una llave con la que el
analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación escrita.
En suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no
meramente como objeto.”**

Paulo Freire



AGRADECIMIENTOS

Para iniciar nuestra dedicatoria o agradecimiento queremos agradecer a todos aquellos quienes nos dieron la oportunidad de culminar nuestra etapa de formación inicial docente, tras un arduo esfuerzo, en compañía de nuestros padres, parejas, hijo, amigos y docentes. Primeramente, agradecemos a Dios por darnos la fortaleza y guiarnos durante este camino de enriquecimiento a nuestro conocimiento, por darnos la oportunidad de desarrollarnos más sobre esta temática de gran importancia y contingencia para nosotros como docentes.

En segundo lugar, queremos agradecer a nuestros padres y familias, por el apoyo y confianza que nos han dado a lo largo de nuestra vida, ya que si no fuera por ellos y su apoyo incondicional, no seríamos lo que somos hoy. Les damos las gracias porque son una bendición en nuestras vidas, sin ustedes, sin su apoyo y sin su amor, nuestras metas serían inalcanzables, gracias por estar allí siempre que los necesitamos, por ser nuestros compañeros y respaldo de toda la vida.

También queremos agradecer a la profesora guía de este seminario, nuestra directora y docente María Cristina Ponce, por estar presente de forma incondicional en nuestro proceso de enseñanza y en la misión de desarrollar coherentemente nuestro seminario y anhelo del saber, de la manera más satisfactoria, que es lo que buscábamos a pesar de contratiempos y tropiezos, ya que siempre nos brindo una mano para seguir adelante y no detenernos.



Por último, queremos agradecer a nuestras parejas, novios e hijo, dependiendo de la realidad de cada una de las integrantes del grupo, y expresarles que sin su apoyo incondicional, su permanente preocupación y paciencia, no abríamos logrado culminar una etapa de este largo proceso tan importante para nuestra vida, el sueño de ser mejores docentes para el mañana.



“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.”

Paulo Freire



RESUMEN

El presente seminario de título es un sub-estudio del Proyecto FIE 07/09-10: “Prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje del lenguaje escrito en escuelas municipales de la comuna de LO PRADO”. Este se desarrolla actualmente en el Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A-5), a petición de la ex vicerrectora de la UMCE, dado que este establecimiento es administrado por la Universidad, y tiene como propósito, establecer una propuesta articulatoria desde una perspectiva constructivista de la enseñanza del lenguaje escrito, entre el segundo nivel de transición y el primer año básico.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y una metodología de investigación acción, esto permite que los mismos participantes reflexionen críticamente acerca de sus prácticas educativas y modifiquen su realidad en función de una mejora. Para ello, se intencionó la muestra, quedando constituida por las educadoras del primer y segundo nivel de transición y el profesor de primer año básico del Liceo A-5. Para obtener información empírica respecto al tema investigado, se realizaron registros de observación en ambos niveles, así como entrevistas a los agentes y los registros etnográficos extraídos de las reuniones reflexivas desarrolladas por los investigadores de este estudio, para poder develar los significados que estos le otorgan al proceso articulatorio del lenguaje escrito entre ambos niveles.

Las conclusiones de esta investigación arrojaron un desconocimiento por parte de los docentes sobre la trascendencia y la importancia de realizar una articulación curricular entre ambos niveles, al desarrollar una homogenización entre estos. Así mismo se desconoce el decreto de articulación y las ventajas desde la perspectiva de fomentar la realización de una red de aprendizajes en



función de un continuum en la enseñanza y por ende una mejora de la calidad educativa. De esta manera, se evidencian algunos nudos críticos los cuales inciden en el desarrollo de una propuesta articulatoria en el lenguaje escrito, entre niveles. Además, se evidencia que existe una inconsistencia en el discurso de los agentes involucrados en esta investigación, respecto al desarrollo de sus prácticas en aula, demostrando un trabajo desarticulado respecto al lenguaje escrito, ya que estos niveles funcionan como mundos separados, los cuales responden a los objetivos preparativos para el nivel que viene.



SUMMARY

This seminar of title is a sub-study of Project 07/09-10 FIE "Pedagogical practices that promote learning of written language in municipal schools in the township of Lo Prado." "This is currently developed at the "Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar" (A-5), at the request of vice rector of the UMCE, since this establishment is administered by the University and aims to establish a articulatory proposal from an constructivist perspective of teaching the written language, between the second level of transition and the first grade.

This investigation was developed with an approach qualitative and a methodology of Action Investigation. This allows participants to reflect critically about their educational practices and they can change their reality for get an improvement. For this purpose, we made a sample, formed for first-year educators and seconds' level of transition and a first-year professor from the A-5 School (Liceo A-5). To obtain empirical information respect to research topic, we made observation records in both levels, as well as interviews to agents and ethnographic records extracted from reflective sessions developed by the researchers in this study, in order to uncover the meanings that these give to articulatory process of language written between both levels.

The conclusions of this research indicated ignorance on the part of teachers about on the significance and importance of make a joint curriculum between both levels, to develop a homogenization between these. Also is unknown joint decree and benefits from the perspective of promoting implementation of a learning network based on a continuum of teaching and thus improve the quality of education. Is evidenced for this form some critical problems, which affect the development of a proposal in written language articulation between levels.



Also is proved that there an inconsistency in the speech of agents involved in this research, regarding to development of classroom practices. Is evidenced a dismantled work on to language written, as these levels function as separate worlds, which respond their objectives preparations for the next level.



INTRODUCCIÓN

La Calidad de la educación Chilena ha sido una preocupación nacional tanto del gobierno actual, como de los anteriores gobiernos. Es por esto que se ha implementado una Reforma Educacional (1996), la cual tiene el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación en Chile. Es a partir de este objetivo que la reforma educacional chilena contempla cinco pilares para lograr la mejora de la educación, y una de estas cinco, hace referencia a la Articulación de contenidos, de niveles y del trabajo articulado de los docentes.

Debido a esta necesidad y al compromiso que sentimos como futuras educadoras en desarrollar aprendizajes de calidad en los niños y niñas mediante un proceso articulador en el ámbito del lenguaje escrito, es que surge el interés de desarrollar esta investigación en el Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar, dado los bajos resultados obtenidos en la prueba SIMCE 2009 en este ámbito. Posteriormente se elaboró una propuesta articuladora de lenguaje escrito entre el segundo nivel de transición y primer año básico, tendientes a mejorar la enseñanza del lenguaje escrito en dicha realidad.

El siguiente estudio, se organizó en siete capítulos. En el capítulo 1, se presenta el problema a investigar describiendo la importancia e interrogantes que nos llevaron a realizar dicha investigación. En el capítulo 2, corresponde al marco teórico el cual presenta los referentes que sustentan la investigación, clarificando el contexto histórico de ambos niveles, además de aspectos de articulación, de lenguaje escrito, los modelos de enseñanza, junto con los análisis de los marcos curriculares de ambos niveles. En el capítulo 3, se especifica el diseño metodológico de la investigación, evidenciando el enfoque cualitativo, la



metodología basada en la investigación acción, además del diseño de los análisis de la información extraída desde el diagnóstico, para la elaboración posterior de una propuesta articuladora. En el capítulo 4, se presentan los análisis de los resultados evidenciados a partir de develar los significados que le otorgan los tres agentes educativos al proceso articulador del lenguaje escrito, como una forma de diagnosticar el contexto de la realidad investigada. En el capítulo 5, se presenta una “propuesta articuladora del lenguaje escrito entre el segundo nivel de transición y el primer año básico”. En el capítulo 6, se presentan las conclusiones del estudio en función al objetivo general, respondiendo así a los tres objetivos específicos establecidos para esta investigación. Finalmente, en el capítulo 7, se dan cuenta de algunas limitaciones de nuestra investigación y de las sugerencias orientadas para el desarrollo de una propuesta articuladora en el lenguaje escrito, considerando que este deberá ser flexible y modificable según el contexto en el cual se aplique.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

Capítulo 1:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



1.1 IDENTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los desafíos permanentes en nuestro país, tanto para los gobiernos anteriores como para el actual, ha sido mejorar la calidad de la educación. Autores como Urrutia (2004) mencionan que “La calidad es más bien un valor que se requiere definir en cada situación. Los significados de ésta dependerán de la perspectiva social desde la cual se aprecia, y de los sujetos que la mencionan”, además destaca que “no se puede negar los problemas de la calidad de la educación, como es la repitencia, la deserción, la falta de interés entre otras”.

En nuestro país se han desarrollado acciones concretas que buscan mejorar la calidad de la educación como lo es la Reforma Educacional, la cual está constituida por cinco grandes líneas de acción, entre las cuales se encuentra “la articulación de los programas curriculares, en torno al mejoramiento de la equidad y calidad de la educación”. (Cornejo, 2006).

En efecto, la articulación curricular entre Educación Parvularia y Educación General Básica se señala como una estrategia deseable para mejorar la calidad de los aprendizajes. La consideración de la progresión de los aprendizajes considerada tanto en los marcos curriculares, programas y mapas de progreso entre ambos niveles y la promulgación del decreto de articulación han sido algunas acciones realizadas para favorecer la articulación.

En el decreto de articulación se señala que:

“Uno de los propósitos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia aprobadas por el Decreto Supremo de Educación N° 289 de 2001 es la continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la educación parvularia,



desde los primeros meses de vida de los niños y niñas hasta el ingreso a la enseñanza básica, así como entre ambos niveles” (Mineduc, 2004)

También, se señala que:

“Que es necesario generar diversas instancias de articulación entre la educación parvularia y la enseñanza básica, con el propósito de asegurar la adecuada transición de los niños y niñas entre estos dos niveles educativos” (MINEDUC, 2004).

Es decir, se asume que un adecuado proceso articulatorio entre los niveles educativos, reside en que “la prescripción curricular de un nivel determinado, se sustente en los aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores” (MINEDUC, 2009)

Existen diversas posturas respecto al concepto de articulación, Quintero (2009) plantea que articular es: “pasar de un nivel a otro, *egresar*, o *graduarse*, términos que están relacionados con el logro de ciertos contenidos pre-establecidos que los niños deben “saber” para estar en otro ciclo o nivel”. Ponce (2008) entiende la articulación como un “proceso continuo que tiene que ver con cuatro dimensiones: la progresión en los contenidos enseñados; la continuidad en lo referido a la priorización de los diversos aspectos de los conocimientos que se hacen en cada área abordada; una transición adecuada en lo referido a las estrategias metodológicas seleccionadas, teniendo en cuenta multiplicidad de variables y por último la graduación en lo referido a exigencias en el trabajo de los estudiantes y diferenciación en la evaluación”. En efecto, para esta autora la articulación se define como acciones coherentes y progresivas entre ambos



niveles para cautelar la adecuada progresión de los objetivos curriculares, metodologías y estrategias.

El tema de la articulación curricular en el ámbito del lenguaje escrito, no es menor si se considera la importancia de favorecer aprendizajes de calidad en dicha área, desde los primeros años. Lo anterior puede apreciarse a través de la relevancia que ha cobrado a nivel país el desarrollo de estrategias concretas, en búsqueda a mejorar las competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas, como los planes y programas implementados por el ministerio de Educación tales como: LEM, Plan nacional de Fomento de lectura (PNL), Nacidos para leer, Lee Chile lee, creación e implementación de Textos escolares desde la educación inicial, entre otros.

Todas estas estrategias han sido implementadas como medida específica por los bajos resultados en la prueba SIMCE¹, en el área de Lenguaje y Comunicación. En efecto, a nivel nacional el año 2009 se alcanzo un promedio de 262 puntos, de lo cual se ha concluido que: solo 39% de los estudiantes de cuarto año básico, alcanza un nivel avanzado de desempeño, mientras que el resto que representa el 61%² no alcanzaría dicho objetivo, panorama preocupante si se considera, que los datos indican que no hubo variación significativa en el puntaje en relación a la evaluación anterior.

¹ Ver Anexo 1: Informe Nacional 2009 SIMCE 4tos Básicos (Sistema nacional de evaluación del Ministerio de Educación)

² El 34% de los estudiantes de cuarto año básico alcanzó solo un nivel inicial de desempeño, un 27% se ubica en un nivel intermedio, 39% de éstos alcanza un nivel avanzado (Informe Nacional 2009 SIMCE 4tos Básicos p.14)



Específicamente, en el año 2009, el Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A-5)³, alcanzó un promedio de 234 puntos en la prueba de lenguaje y comunicación aplicada al cuarto año básico, ubicándose bajo el promedio nacional. El detalle del puntaje obtenido por dicho establecimiento indica que solo el 21% de los estudiantes que rindieron la prueba alcanzó un nivel avanzado, lo cual significa que dicho porcentaje de estudiantes alcanzaría los desempeños esperados para su nivel escolar, mientras que el 17% se ubicaría en un nivel intermedio y el 62% se ubicó solo en un nivel inicial lo cual implica que dichos estudiantes alcanzaron solo escasas competencias implicadas en la comprensión de textos simples.

De acuerdo a los resultados arrojados en esta prueba, surgieron importantes interrogantes iniciales que contextualizan esta investigación, tales como: ¿Porqué en Chile no hay buenos resultados en el ámbito del lenguaje escrito, aun cuando se han desarrollado múltiples estrategias con el fin de mejorar los resultados? ¿Se llevarán a cabo procesos articuladores en los establecimientos educacionales? ¿Qué didácticas se utilizan para la enseñanza del lenguaje escrito en el nivel transición y en primer año básico?

La articulación curricular a modo general y el área del Lenguaje Escrito, se han transformado en un tema interesante de investigar para distintas instituciones universitarias. Una investigación fue llevada a cabo por la universidad Diego Portales, con el objetivo de conocer la percepción de Educadoras de Párvulos y Profesores de Educación General Básica acerca del proceso de articulación entre el nivel NT2 y NB1, en colegios de la comuna de La Pintana, Ñuñoa y Vitacura (Vásquez, 2007). En dicha investigación se concluyó que las Educadoras de

³ Ver Anexo 2: Ficha del Establecimiento Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A-5)



párvulos y enseñanza básica consideraban la articulación como un proceso que permitiría mejorar la calidad de la educación, sin embargo, se hace referencia a que existen factores que entorpecen dicho proceso, tales como: la escasa disposición de las Educadoras de párvulos a generar cambios y/o adecuar sus prácticas pedagógicas a modalidades similares utilizadas por los docentes de primer año básico aludiendo a que son las Educadoras de Párvulo quienes deben favorecer el proceso de articulación. Es decir, en este estudio subyace que la educación Parvularia es vista como una preparación para el nivel siguiente.

En otra investigación desarrollada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominada: “Articulación entre el segundo nivel de transición de educación parvularia y primer año de enseñanza general básica, comprensión desde un estudio de caso”, se concluyó que existe una resistencia y falta de reflexión por parte de los docentes de ambos niveles para implementar el proceso articulatorio, afirmando además que “muchos de los aprendizajes y avances logrados en el segundo nivel de transición, se pierden si no existe una continuidad en la educación Básica” (Orellana, G, 2009).

Otro estudio relacionado con el proceso articulatorio específicamente del área del lenguaje escrito, desarrollado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, denominado: “Competencias lectoras y escritoras de niños y niñas del nivel de transición de escuelas municipales de Lo Prado”, hace referencia a los problemas que enfrentan los docentes del nivel transición y primer año básico y la incidencia que tienen estas dificultades en el proceso articulatorio del aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito. En las investigaciones se destaca que los profesores de educación básica exigen que en el nivel de Educación Parvularia se trabaje favoreciendo las destrezas de los estudiantes, considerándolas un requerimiento básico para el nivel posterior.



En síntesis, se puede apreciar que en algunas investigaciones consultadas se entiende el lenguaje escrito como un proceso que posee una dirección ascendente, visualizando al nivel de transición como un pre-requisito para el nivel “superior”, desvirtuando tanto el propósito, la cultura y la naturaleza de cada nivel.

Como una forma de obtener información empírica acerca del proceso articulatorio del lenguaje escrito en la realidad a investigar, es que se han planteado las siguientes interrogantes:

- ¿Qué significado le otorgan los docentes de ambos niveles al proceso articulatorio del Lenguaje Escrito?
- ¿Cuáles son los nudos críticos que inciden en el proceso articulatorio del Lenguaje Escrito en ambos niveles educativos?

De las preguntas anteriores se desprende la problemática del estudio:

¿Cómo se caracteriza la articulación en lenguaje escrito entre segundo nivel de transición y el primer año básico?



1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo General:

- Establecer una propuesta articulatoria del lenguaje escrito entre el segundo nivel de transición y el primer año básico.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Develar los significados que le otorgan el docente de primer año básico y las educadoras de párvulo al proceso articulatorio del lenguaje escrito entre Educación Parvularia y Educación General Básica.
- Diseñar una propuesta articulatoria en el ámbito del lenguaje escrito coherente con el Curriculum explícito de los niveles de Segundo Nivel de Transición y el Primer Año Básico, considerando su realidad educacional.
- Detectar la opinión de la comunidad educativa respecto a la factibilidad y pertinencia del diseño de la propuesta curricular.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

Capítulo 2:

MARCO TEÓRICO



2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico abarca diversos temas sobre la educación parvularia y la educación general básica, profundizando en el segundo nivel de transición (NT2) y primer año de enseñanza general básica (NB1).

En primera instancia, se darán a conocer hitos importantes de la historia de la educación parvularia y su relación con la educación general básica, entregando antecedentes claves, tales como la reforma curricular en educación parvularia, la ampliación de la cobertura, entre otros.

Otro aspecto fundamental que se desarrolla es el concepto de calidad en educación, teniendo como eje la articulación curricular. Se profundiza con investigaciones que dan cuenta de cómo esta articulación se ve reflejada en los resultados SIMCE de cuartos años básicos. Profundizando sobre el concepto de articulación se señala la importancia de esta entre los diversos niveles educativos y las ventajas que trae consigo para los niños y niñas. Así también se dan a conocer estudios realizados por otras universidades sobre este, profundizando en el ámbito de lenguaje escrito.

Posterior a esto se analizan los documentos técnicos vigentes en ambos niveles educativos, considerando los marcos curriculares, planes y programas de estudio, mapas de progreso, textos de estudio, entre otros.

Enfocando la investigación en el ámbito de lenguaje escrito, es que se presenta los diferentes modelos de lenguaje escritos utilizados en la educación chilena, siendo estos: modelo de destreza, específicamente el método Matte, modelos holístico y modelo integrado; presentando sus características propias. Se



presenta también las competencias lectoras y escritoras vigentes desde el MINEDUC, las mismas que son evaluadas por la prueba de medición de calidad de educación, SIMCE.



2.1 CALIDAD Y ARTICULACIÓN CURRICULAR ENTRE EL SEGUNDO NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y PRIMER AÑO DE EGB.

En este capítulo daremos a conocer las diferentes conceptualizaciones y nociones que existen en la actualidad sobre el concepto de Calidad, la calidad educativa en Chile, así como la prueba SIMCE y las competencias evaluadas en lenguaje y comunicación, y como el proceso articulatorio incide en la calidad de la educación chilena.

2.1.1 El concepto de Calidad y su relación con el proceso articulatorio

Es preciso comenzar a plantear el concepto de “Calidad”, desde la mirada de distintos autores, la Calidad se define como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla como mejor, igual o peor que otras de su misma especie” (RAE, 2010). Por lo tanto, se desprende que este concepto será relativo y que dependerá de la apreciación de una comunidad determinada o de cada miembro de ella. Por su parte Urrutia (s.a.) menciona que “la calidad es un valor que se requiere definir en cada situación. Los significados dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, y de los sujetos que la mencionan (directivos de la educación, profesores, padres o apoderados, etc.)”

El concepto de calidad posee múltiples conceptualizaciones dependiendo del contexto donde sea utilizado. Para el Instituto de de la Ciencias del Hombre, el concepto de calidad de la educación constituye un término relativo que ha dado lugar a que las definiciones y aproximaciones efectuadas al respecto por las distintas audiencias difieren entre sí. En algunos casos se asocian los criterios de calidad a “rango” y “estatus”, considerando como “buenos centros” aquellos donde



asisten alumnos de extracción socioeconómica alta. En otros casos se considera que son los medios, dotación y calidad de los docentes, adecuación de edificios, dotaciones y equipamientos, currículo ofrecido, etc., los que determinan fundamentalmente la calidad de un centro. (www.ish.es)

También el concepto de calidad puede aludir a; un rasgo o atributo de lo educativo, referido a distintos niveles (macro y micro) y a múltiples dimensiones de cada nivel; además, expresa concepciones de la educación, valores o criterios no siempre coincidentes. El punto focal de su acción es la educación definida como instancia de construcción y distribución del conocimiento socialmente válido. (Gómez, 2000)

Es importante considerar que, la calidad se define en función de los resultados, entendiendo que son éstos los que realmente definen la calidad de un centro educativo. De esta última percepción mencionada tanto en América Latina, como en nuestro país a partir de la década del 90, se instalaron en varios países diversos sistemas estandarizados de medición del rendimiento escolar con el fin de conocer el estado de la calidad de la educación. Por citar algunos ejemplos, “en 1991 Costa Rica, México, Chile y Colombia ya contaban con sistemas de evaluación”. (Wolf, 1998). Desde entonces, el uso cada vez más masivo de las pruebas estandarizadas ha mostrado históricamente cómo la calidad de la educación ha estado sujeta a graves problemas de ineficiencia e inequidad, los que a su vez han tenido relación con distintos factores extra e intra escolares (Abarca V, 2008).

A nivel nacional se implementó el sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE). La cual fue diseñada para obtener información del estado de



la educación en el país en los niveles de: cuarto año básico, octavo año básico y segundo año medio.

Autores como Urrutia analiza diversas dimensiones que deben considerarse al momento de evaluar la calidad educacional. Estas dimensiones son:

- “1. Calidad en la ampliación de cobertura: se produce en los años sesenta un esfuerzo importante en la cobertura de la educación primaria, olvidando mejoramiento e innovación de los contenidos y capacitación docente. Respecto de la inversión económica, se construyeron edificios escolares y mantención de ellos, implementación de bibliotecas, y se buscó proporcionalidad alumno-profesor, para la cobertura de la matrícula.
2. Calidad y eficiencia del sistema: las decisiones de política de calidad están referidas a resultados y logros del proceso educativo. Los resultados constituyen de algún modo un instrumento de medición de la calidad y éstos permiten calificar a las escuelas en función a sus logros lo que significa incentivos a profesores y escuelas.
3. Calidad y gestión pedagógica: la calidad de la educación es investigar en la práctica educativa misma, desarrollar una continua formación de docentes, integrar a los alumnos y padres a la dinámica pedagógica y abrir la escuela hacia la comunidad. Lo nuevo radicaría en considerar como categoría eje al proceso educativo en el aula, es un reobservar la calidad desde las condiciones concretas en que se desarrolla la educación.
4. Calidad y gestión administrativa: esta política está referida a que la calidad se asocie con una participación activa y directa de todos



los usuarios y actores educacionales. La familia tiene una opinión importante, lo que permite mejores logros de los alumnos, ofreciéndoles un currículum significativo.” (Urrutia, 2004)

Podemos concebir que el concepto de calidad es muy amplio y no es un concepto neutro, la cual posee una relación directa con las diferentes miradas políticas y sociales con las que se le mire. Es así como el actual Ministro de Educación Joaquín Lavín, alude a que “la educación y la calidad es una causa nacional”. Y anunció su mejoramiento. Estas medidas son: implementar SIMCE cada dos años en diferentes áreas de aprendizaje, involucrar a los padres en el proceso educativo, aumento de subvenciones, selección de estudiantes que quieren estudiar pedagogía, mejorar la formación docente inicial, aumento en el sueldo de docentes y aumento de becas para estudiantes que entren a estudiar pedagogías.

A modo de conclusión, podemos decir que el concepto calidad en educación se ha utilizado desde diferentes perspectivas, sin lograr una concepción única, lo que ha provocado que siga considerándose que calidad es sinónimo de números y de resultados. Se puede entender por calidad a un proceso que requiere de una serie de condiciones que tienen que ver con el marco institucional del sistema escolar, con el financiamiento de la educación, con el desarrollo de la educación parvularia que es fundamental en una sociedad con grandes desigualdades como la nuestra, un mejoramiento radical en la formación inicial y en el desempeño de los profesores, un sistema integral de aseguramiento de la calidad que ayude a desarrollar capacidades a los establecimientos escolares y así mejorar su desempeño” (Educarchile, 2007).



2.1.1.1 El SIMCE y la calidad de la Educación.

Para monitorear la calidad de la educación en Chile cada año se realiza una evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas de todos los colegios municipales y comunales del país, a través de la prueba SIMCE. Esta evaluación es en Chile a todos los/as estudiantes que cursan 4to y 8vo año básico y 2 año medio. El SIMCE, al ser el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile, tiene como propósito principal el contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Es así como las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular de Educación Básica vigente en los diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan los niveles educativos antes mencionados.

En el subsector de Lenguaje, el SIMCE evalúa competencias las que se describen en los logros de aprendizaje, divididos en niveles de logro de lectura y niveles de logro de escritura, los cuales “permiten a las escuelas comunicar a la comunidad escolar los resultados de un modo más comprensible y centrando la reflexión en los aprendizajes demostrados por los estudiantes” (MINEDUC, 2008, p.7), ya que se caracteriza el aprendizaje de los/as niños/as de acuerdo a su desempeño en el SIMCE en niveles inicial, intermedio y avanzado.

En la lectura se evalúa la comprensión de textos y la opinión de diversas informaciones, a partir de esto hay ciertas competencias que demuestran en qué



nivel de logro se encuentran los niños y niñas. Las competencias Lectoras evaluadas en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación son:

Nivel Avanzado / Lectura: Los alumnos y alumnas de 4° Básico leen diversos tipos de textos simples, tanto literarios (por ejemplo: cuentos, poemas, fábulas) como no literarios (por ejemplo: noticias, artículos, avisos, instrucciones, afiches).

En un Nivel Avanzado los estudiantes son capaces de:

- Encontrar información en un texto, aunque sea difícil de localizar.
- Comprender ideas que no están dichas directamente, gracias a que relaciona otras ideas o pistas presentes a lo largo del texto (por ejemplo, para saber cómo se siente un personaje, deben entender cómo se comporta en distintas partes del texto).
- Opinar con fundamento sobre un punto de vista (por ejemplo, en un texto donde se presentan distintas opiniones, el alumno puede decir con cuál de ellas está de acuerdo y por qué).

Nivel Intermedio / Lectura: Los alumnos y alumnas de 4° Básico leen diversos tipos de textos simples, tanto literarios (por ejemplo: cuentos, poemas, fábulas) como no literarios (por ejemplo: noticias, artículos, avisos, instrucciones, afiches).

En un Nivel Intermedio los estudiantes son capaces de:

- Entender de qué se trata un texto simple.
- Encontrar información que es fácil de localizar o que está destacada en el texto.
- Comprender ideas que no están dichas directamente, pero que están claramente sugeridas con claridad (por ejemplo, pueden saber que un personaje está triste a partir de la descripción de su llanto).



- Opinar con fundamento sobre la acción de un personaje en un cuento.

Nivel Inicial / Lectura: Los alumnos y alumnas de 4° Básico leen diversos tipos de textos simples, tanto literarios (por ejemplo: cuentos, poemas, fábulas) como no literarios (por ejemplo: noticias, artículos, avisos, instrucciones, afiches).

En la escritura se evalúa la producción de textos significativos y contextualizados, a partir de esto hay ciertas competencias que demuestran en qué nivel de logro se encuentran los niños y niñas.

Nivel Avanzado / Escritura: Los alumnos y alumnas de 4° Básico que producen textos con sentido y adecuados eficazmente a la situación comunicativa, quienes alcanzan este nivel tienen la capacidad de utilizar lenguaje formal e informal, realizar descripciones de lugares y acciones, y de la caracterización de personajes, presentan variedad de vocabulario por lo cual enriquecen el texto y usan convenciones de la lengua escrita como es la ortografía puntual.

Nivel Intermedio / Escritura: Los alumnos y alumnas de 4° Básico producen textos y se adecuan pero parcialmente a la situación comunicativa la cual implica el tema, el propósito y a quien va dirigido, quienes alcanzan este nivel tienen la capacidad de hacer progresar el tema en el texto, escribir con un propósito y dirigirse a un destinatario, organizar las ideas y vincular oraciones.

Nivel Inicial / Escritura: Los alumnos y alumnas de 4° Básico que están aprendiendo a comunicar ideas e información por escrito, el nivel intermedio es cuando los niños y niñas



Para finalizar, este capítulo queremos hacer mención a la cita de Eyzaguirre (2001) plantean que “a partir de esta temática se realizan diversos estudios que arrojaron como resultados que la efectividad de la estimulación cognitiva temprana y la educación parvularia muestran que éstas tienen un impacto significativo en la madurez escolar de los niños, en sus nuevos niveles educativos y en sus resultados en e SIMCE”. Por su parte Reveco (1998), también realizó una investigación referente al tema, en la cual señalo que “el impacto que tienen los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano ha sido demostrado en diversos estudios cuyos resultados muestran que los primeros años de vida del niño tienen un impacto central en el desarrollo de la inteligencia, de la personalidad y del comportamiento social del ser humano en sus años posteriores.”

2.1.1.2. Competencias lectoras y escritoras.

En el presente subcapítulo, se dará a conocer los distintos conceptos y enfoques respecto al tema de las competencias lectoras y escritoras que deben adquirir los niños y niñas para ser un buen lector y escritor.

La Real Academia Española define competencia como la “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado integrando habilidad y capacidad.” Es decir las competencias conforman un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí.

Las educadoras Condemarín y Medina (2004) señalan que “Una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una



situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en los recursos cognitivos. Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas; ella integra un conjunto de habilidades, conocimientos, gestos, posturas, palabras, que se inscriben dentro de un contexto que le da sentido” (p.236).

Este concepto de competencia alude a la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones, los cuales se dan en forma integrada y se relacionan con los aprendizajes previos que tienen las personas, ya que en base a estos se construyen los nuevos. Con lo anterior podemos decir que las competencias se dan en un contexto determinado, el cual le otorga sentido al aprendizaje y permite que este pueda aprovecharse en otras situaciones.

El estudio PIRLS⁴ y la IEA⁵ define el concepto competencia como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”. El Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2001 amplió esta definición, de manera que aunque sea aplicable a todas las edades, hace referencia explícita a diferentes aspectos de la experiencia lectora de los niños. Para la prueba de 2006, el Grupo de Expertos en Lectura perfiló la última frase con objeto de destacar la importancia generalizada de la lectura en el ámbito escolar y en la vida cotidiana. La definición es la siguiente: “La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y /o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender,

⁴ El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de la IEA se centra en el rendimiento de los alumnos de cuarto curso y sus experiencias familiares

⁵ Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Ámsterdam, Países Bajos.



para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute personal” (p14)

De lo anterior se puede inferir que es muy relevante que las competencias lectoras desarrollen el gran potencial que tienen el ser humano para aprender a leer, en la medida que interpretan y construyen el significado de los textos escritos, tratándose como la base y fundamento para otros aprendizajes, pudiendo emplearse para el disfrute y el enriquecimiento personal, y aporta a los/as niños/as la habilidad necesaria para participar de lleno en su propia comunidad y en la sociedad en general.

La Asociación IEA en el año 2006 al igual que lo planteado por PIRS señaló que “la competencia lectora no sólo implica la habilidad para generar significado a partir de una variedad de textos, sino también una serie de conductas y actitudes que dan soporte a la lectura de por vida y contribuyen a la completa realización del potencial del individuo en el seno de una sociedad instruida” (p.18).

De lo anterior se puede inferir que la competencia lectora está relacionada con la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas para socializar, así también destaca el gran potencial que tienen los niños y niñas para aprender a leer en la medida que construyen el significado de los textos escritos.

Por su parte la prueba internacional PISA⁶(2006) define la Competencia lectora como: “capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de textos, continuos y

⁶ Programa internacional de Evaluación de Estudiantes.



discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que puede darse tanto dentro como fuera del centro educativo (p.37).

En consideración a los planteamientos teóricos anteriormente mencionados entenderemos por competencia lectora a lo que define Ascencio (2010) en su investigación “Competencias lectoras y escritoras de niños y niñas de nivel transición, de escuelas municipales de Lo Prado”:

“Un conjunto de habilidades que deben adquirir las personas para aprender a interpretar textos, comprender el sentido comunicativo de este, reflexionar acerca del contenido de los textos, involucrando emociones y experiencias previas del lector, con el fin de utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas cotidianos. Esto le permitirá participar más activamente en la sociedad que forma parte. Estas competencias se van construyendo en un proceso dinámico e integrado, es decir, no siguen un orden jerárquico sino que se van adquiriendo de manera holística” (p.55)

En relación con lo antes mencionado, Condemarín y Medina (2004) citados en la misma investigación, plantea que las competencias que deben adquirir los niños y niñas en el aprendizaje de la lectura, son:

- Capacidad para formularse y responder preguntas sobre un texto, para anticipar el contenido.
- Realizar inferencias y predicciones respecto al contenido, con lo que se releva el nivel de comprensión que el educando tiene de este.



- Responder a preguntas sobre lo que ya fue leído, captando detalles explícitos de la lectura, procesando la información a partir del texto, y construyendo el significado de este a partir de sus experiencias personales y de su creatividad.
- Construcción de una síntesis o resumen del significado del texto.
- Organizar la información de lo leído, estableciendo categorías, relaciones y secuencias.

Estas competencias lectoras tienen estrecha relación con lo planteado anteriormente. Como señala Ascencio (2010) "(...) en efecto tales competencias se relacionan con la interpretación que hace una persona sobre un texto, la comprensión que tiene de él, la relación que hace entre el contenido de este y sus experiencias previas, la posterior síntesis y organización de la información, para utilizarla en nuevas y distintas situaciones"(p.59).

Respecto a las competencias escritoras, de acuerdo a Inostroza (1996) citado por Ascencio (2010) señala al respecto que "corresponden a un proceso complejo de producción de texto que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión. Esto significa poner en juego amplio repertorios de destrezas del pensamiento, tales como: determinar la importancia, sintetizar la información, establecer diferencias y dirigir la comprensión" (p. 9). En consecuencia, la competencia escritora consiste en la capacidad de producir textos escritos, y agrega que para ello, debe existir un proceso de elaboración y planificación sobre lo que se realizará, como también la revisión y la evaluación de lo producido.



La adquisición de las competencias escritoras en conjunto con las competencias lectoras es un proceso integrador, que debe desarrollarse en forma conjunta y que tiene una relevancia social que va más allá del aprendizaje de ciertas técnicas o habilidades.

Tomando en cuenta lo anterior, comprendemos que las competencias escritoras representan al conjunto integrado de habilidades que adquieren las personas para producir textos, otorgando una intencionalidad a lo escrito, para lo cual es fundamental la organización de ideas que se despliegan en la producción de signos gráficos, acorde al tipo de texto a producir, de tal modo, de producir textos auténticos que permitan resolver problemas de la vida cotidiana y participar en la sociedad de la que forma parte.

Condemarín y Medina (2004) citado por Ascencio (2010) establecen que las competencias escritoras se adquieren integradamente en contextos auténticos de aprendizaje. Señalan que dichas competencias son:

- La habilidad de anticipar el tipo de texto que se va a producir, su contenido, el destinatario, su formato material, y definir el rol de los participantes en la producción del escrito.
- La habilidad de realizar una redacción coherente (palabras, frases, articulaciones, etc.)
- Capacidad de analizar lo que ha escrito, tomando distancia de esto.
- La habilidad de reescribir el texto a través de la contrastación de los errores observados en el análisis de lo producido.



Todas las competencias se relacionan con la producción de textos escritos, donde existe una planificación de lo que se realizará, una redacción coherente con la intención comunicativa del texto y el análisis y evaluación de lo construido, lo cual permite revisar y reorganizar nuevamente un escrito.

A modo de conclusión podemos decir que las competencias lectoras y escritoras se adquieren en conjunto de una forma integrada. No se pueden adquirir de forma separada, ya que ambos son procesos complementarios y fundamentales para lograr la comunicación, tener mayores herramientas para insertarse de forma activa en la sociedad y participar plenamente en los procesos ciudadanos.

2.2 ARTICULACIÓN: Conceptualización y su dimensión curricular y administrativa

En este subcapítulo abordaremos el concepto de Articulación fin de comprender sus fundamentos teóricos, que avalan e inciden en la importancia de este proceso en la calidad de la educación. Además daremos a conocer los tipos de articulación y los programas que se han realizado a nivel nacional.

2.2.1 Conceptualización y Fundamentos de Articulación.

La Reforma Educacional en Chile señala “cinco grandes líneas de acción para la mejora de la educación: a) aumento en el gasto público de la educación, b) la reforma curricular que involucra a los distintos niveles educacionales del país, c) mejoramiento de la labor docente, d) jornada completa diurna, e) articulación de



programas curriculares en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación (revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 4 núm. 1, pp. 118-129.). Es decir, uno de los ejes para mejorar la Calidad de la educación en Chile es la articulación. Por este motivo, en este subcapítulo daremos a conocer las diferentes perspectivas y conceptualizaciones que se tienen respecto a la articulación y los beneficios que tiene el proceso articulatorio para la calidad de la educación chilena.

“El tema de la articulación ha sido tanto para la educación parvularia como para la educación básica una preocupación permanente, puesto que existe certeza que las diferencias entre los procesos educativos y ambientes de aprendizaje que se generan en ambos niveles, dificultan el ajuste del niño/a a la escuela y favorece el fracaso escolar.” (Ponce, 2008).

Existen diversas definiciones de articulación. La articulación es entendida como “transición” la cual hace referencia a la acción de pasar de un estado a otro, por lo que si llevamos a esta definición a la ámbito educativo, podríamos interpretar que los niños y niñas que culmina su educación inicial, la dejarían atrás para incorporarse a la educación básica.

La articulación, entendida como “continuidad” significaría que le restaría las virtudes de una nueva cultura o nuevo nivel educativo, al considerar el paso de un nivel a otro como una continuidad; quitando lo esencial y sobresaliente de una cultura a favor de la otra (Ponce, 2008).

Estos dos conceptos se refieren a una homogenización de ambientes, lo que se aleja del concepto de articulación, el cual se considera como un proceso de apertura en contraposición con la idea de continuismo y de clausura hacia nuevos



universos. La articulación entonces, se entiende como el proceso de valorar, rescatar y utilizar lo positivo de cada ambiente, para la cual, es además necesario el encuentro. (Filp, 1992, p.p 14.)

Dicho encuentro se debe desarrollar con un equipo de conducción al interior de un determinado centro educativo, quien debe conducir los procesos que en ella se producen. Los equipos de conducción de los distintos niveles son quienes pueden percibir las relaciones articuladas y las posibles fracturas entre los distintos dominios, así como la forma en que los roles son asumidos y/o adjudicados (Ponce, 2008). Este proceso articulatorio debería comenzar por el trabajo al interior de los propios equipos de conducción de los diversos niveles quienes, al reconocerse como entidad con intereses y necesidades comunes, las cuales deberán buscar estrategias que les permitan iniciar caminos de elaboración de proyectos conjuntos que den respuestas a las demandas, procurando resolver en forma conjunta las dificultades que se vayan presentando (Ponce, 2008), esto implica “estar con el otro” y no en “vez del otro” o “contra el otro”.

La articulación va más allá de las personas, de los edificios y de los contenidos, pues involucra el rol que cada actor de la situación educativa desempeña en el centro educativo. La articulación debiese ser un eje que atraviese todo el sistema educativo. Esto implica, no solamente articular los contenidos, niños y niñas o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad, considerando el contexto enmarcador y condicionante de los procesos que en ella suceden, y el texto en tanto sujetos que deben vivenciar la articulación.

“La articulación entendida como un asunto institucional es comprendida como positiva y necesaria, la cual debe ser coherente con los propósitos y metas institucionales” (Ponce, 2008).



En la actualidad, surgen conflictos referidos a la articulación, debido a que existe un desconocimiento sobre los roles y sentidos que debe desarrollar cada nivel. Investigaciones señalan que las Educadoras de párvulos se someten a los requerimientos de las docentes de primer ciclo de educación básica, centrando sus prácticas educativas a los núcleos de relaciones lógico matemáticas y de lenguaje verbal. Por otra parte, existe la creencia que en educación básica los niños debiesen ser disciplinados para poder comprender los contenidos de las diferentes asignaturas. Además, se ha comprobado que la mayoría de las escuelas homogenizan a los estudiantes y a los procesos educativos (CIDE, 1999).

Investigaciones señalan que se evidencian diversas falencias en las prácticas y procesos educativos de los docentes de ambos niveles educativos. Es por esto que se proponen algunas estrategias como; generar comités de padres y maestros en donde se realice el ejercicio de reflexión permanente sobre las diferentes actividades que se desarrollan tanto en las aulas educativas como en la comunidad educativa en general y establecer los contenidos de aprendizajes que deben ser abordados de forma gradual y progresiva. (Ponce, 2008)

Las estrategias que se proponen para desarrollar un proceso articulador, tiene como principal objetivo, facilitar el paso del niño y niñas de un nivel a otro, reconociendo la riqueza de ambos ambientes educacionales. Para ello, es importante considerar algunos ejes temáticos, como lo son: los niños y niñas, el continuum de los aprendizajes, las decisiones didácticas, la secuenciación y profundización de los contenidos, las metodologías, entre otros aspectos.



Considerando la trascendencia e importancia del proceso articulador, es que a nivel nacional se elaboró un decreto de articulación el año 2004, el cual pretende impartir criterios técnicos sobre la articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y educación básica.

En este Decreto de articulación, tiene 4 artículos, en los cuales se pretende aunar criterios para favorecer la calidad de la educación. El primer artículo señala que “los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de educación parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel con el de enseñanza básica”, mencionando algunos lineamientos a considerar para el trabajo articulado entre ambos niveles. Un segundo artículo menciona que “podrán utilizarse las instancias y espacios de trabajo en equipo de los profesionales de la educación”. Un tercer artículo menciona que “las estrategias de articulación que defina o adopte cada escuela serán permanentemente revisadas y readecuadas en función del mejoramiento de la atención de los niños y niñas, y la calidad de sus aprendizajes”. Finalmente, un cuarto artículo menciona que “al término de cada año escolar se realizará una evaluación de logros alcanzados en este proceso de articulación entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica cuyos resultados servirán de antecedentes para la formulación de los objetivos y estrategias del siguiente año escolar”. (MINEDUC, 2004).

2.2.2. Articulación Curricular, Administrativa y Programas.

La articulación considera dos ejes el curricular y administrativo. Con respecto al ámbito curricular hace referencia a la relación curricular que debe existir entre los niveles de Educación Parvularia y Educación General Básica, lo cual significa



que debe existir unidad entre ideas y acciones. Peralta (2008) menciona que “para que haya articulación curricular entre los niveles mencionados es preciso que el sistema provea una estructura curricular que permita al niño progresar de un ambiente preescolar a uno escolar” (Gajardo, 2009, p.58), por lo cual es necesario coordinar el trabajo y las actividades a fin de unificar criterios y estrategias tomando en cuenta los principios pedagógicos de los niños y niñas como los de singularidad, unidad y bienestar.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se señala que uno de los propósitos de la Educación Parvularia es “facilitar la transición de las niñas y niños a la Educación Básica, mediante diferentes características organizativas curriculares” (MINEDUC, 2002), como son los objetivos y aprendizajes esperados, frente a los cuales se pueden ofrecer mayores desafíos a los niños/as y en el caso de NB1 se deben considerar aquellos logros y avances con los que llegan los niños/as al nivel. Los aspectos curriculares están al acceso de educadoras y educadores, quienes los pueden conocer y trabajar con estos elementos para que los niños y niñas reciban mayores y mejores aprendizajes “ambos niveles tienen mucho que intercambiar si abren sus puertas y ventanas a un trabajo compartido, exitoso y con sentido para los niños” (MINEDUC, 2002).

Es de considerar que las prácticas pedagógicas de las educadoras y educadores influyen directamente en la articulación curricular, ya que ellos deben llevar a cabo estrategias explícitas que favorezcan la articulación entre ambos niveles, y a la vez fortalecer aprendizajes emocionales y sociales en los niños y niñas. Dentro de estas estrategias se pueden encontrar las visitas a la escuela para que los niños/as de Educación Parvularia conozcan a niños/as y educadores/as de NB1, compartir los avances y logros de los niños/as con él o la educador/a de NB1 para que así ofrezca experiencias significativas y desafiantes,



dentro de estas estrategias es importante considerar a la familia y directivos, ya que ellos también deben tener un rol activo dentro de la articulación curricular de ambos niveles. (MINEDUC, 2009)

Respecto a la articulación administrativa, se establecieron criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica impartidos por el departamento jurídico del Gobierno de Chile. Estos criterios técnicos se fundamentan en algunos principios que se declaran en la reforma curricular como, “concebir a los niños y niñas como sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo integral y a promover sus interacciones positivas dentro y fuera del aula a través de una educación de calidad que respete su singularidad”(MINEDUC, 2004), la ampliación de la cobertura en 2° nivel de transición por lo cual se hace necesario establecer acciones para orientar el proceso de articulación entre ambos niveles, la necesidad de generar instancias articuladoras “con el propósito de asegurar la adecuada transición de los niños y niñas entre estos dos niveles educativos” (MINEDUC, 2004) y uno de los propósitos de las Bases curriculares es la articulación entre los niveles de sala cuna hasta nivel transición y el ingreso a enseñanza básica.

Es así como se resuelven cuatro artículos sobre la articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica los cuales mencionan que, “los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de educación parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel educativo con el de la enseñanza básica” (MINEDUC, 2004), el que hace referencia a el diseño y aplicación de actividades conjuntas entre ambos niveles, estrategias de evaluación comunes según los requerimientos de cada nivel, experiencias entre ambos niveles, con las familias y comunidad educativa, compartir instrumentos de evaluación de los niños y niñas de Educación Parvularia con los/as docentes de



Enseñanza Básica para que así consideren los aprendizajes previos, logros y avances en las planificaciones. El 2° artículo hace alusión a que se deberán utilizar instancias y espacios de establecimiento educacionales, microcentros de la enseñanza básica rural y trabajo semanal establecido por la jornada escolar completa, para así cumplir con lo que se dispone en el artículo anterior. En el artículo 3° menciona que cada estrategia de articulación definida y adoptada por el centro educativo serán “permanentemente revisadas y readecuadas en función del mejoramiento de la atención de los niños y niñas y de la calidad de los aprendizajes alcanzados por ellos” (MINEDUC, 2004) y en el 4° y último artículo se menciona que debe haber evaluación del proceso para así formular objetivos y estrategias para el siguiente año escolar.

Considerando las dimensiones curricular y administrativa de la articulación, es que surgieron a nivel nacional Programas Articulatorios con el fin de mejorar la calidad de la educación entre los diferentes niveles educativos. Con este antecedente, es haremos mención a un programa que abarca los niveles de educación parvularia y básica. Este se inicio en el año 1994, denominado “Programa de Articulación Interinstitucional de la Educación Parvularia y Educación General Básica”, es implementado por la Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). El programa nació con el propósito de “favorecer la articulación en las áreas del lenguaje oral y escrito, pensamiento lógico matemático y desarrollo socio afectivo desde el 2° nivel de transición hasta el 2° año de enseñanza Educación General Básica” (MINEDUC-CIDE, 1997) y se lleva a cabo en tres etapas.

En la primera etapa, en el año 1994, se realizó un perfeccionamiento presencial en cinco comunas de la región Metropolitana donde participaban auxiliares, técnicos y educadores de párvulos, profesores de 1° y 2° años básicos,



directivos, supervisores, madres y padres o apoderados. La segunda etapa en la que continuó la difusión del programa a través de distintas estrategias como el curso a distancia y un curso taller a universidades. En el segundo semestre del año 1995 se impartió el curso de perfeccionamiento a distancia con el nombre de “Familia y centros educativos” a través de la Televisión Educativa de la Universidad Católica (TELEDUC), el objetivo de esta estrategia fue “entregar elementos que les permitieran formar equipos de trabajo y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas en el aula” (Hermosilla, 1998). Las escuelas del MINEDUC recibían un manual y el curso por televisión para que luego interactuaran con especialistas del equipo técnico a través de un sistema de tutorías telefónicas, es así como “el equipo CIDE-MINEDUC acompañó a los equipos de centros educativos que recibieron el curso en 1995, en la IV, IX y Región Metropolitana” (MINEDUC-CIDE, 1997).

Finalmente la tercera etapa del programa se amplió la cobertura a cuatro regiones, IV, IX, X y Región Metropolitana en las cuales se intervino en varios niveles del sistema educativo. A nivel de la base del sistema educativo se trabajó con la escuela y la familia, a nivel nacional se realizaron conversaciones para aunar criterios entre los programas P-900 y articulación y así “compartir, enfoques y metodologías en los ámbitos del lenguaje, la matemática, el desarrollo socio afectivo y el trabajo con las familias” (Ibarra, 1998). A nivel regional se llevó a cabo un curso de Articulación para difundir y capacitar a equipos de centros educativos de JUNJI, INTEGRA y MINEDUC, el cual estaba orientado a “experimentar enfoques y metodologías en los ámbitos del lenguaje, la matemática, el desarrollo socio afectivo y el trabajo con las familias” (Ibarra, 1998).

Este programa permitió la participación de los diferentes actores sociales de la comunidad educativa, entregando las herramientas para que educadoras/es de



Educación Parvularia y Educación Básica, familias y directores participaron de un proceso reflexivo donde lograron compartir y rescatar lo bueno de cada nivel y también reconocer la esencia de ellos. En la articulación debe haber coherencia curricular y administrativa, por lo que se hace necesario que los/as educadores/as conozcan los curriculum de ambos niveles y reconozcan la riqueza de cada nivel, en este programa se entregaron las instancias para que eso se llevara a cabo por lo cual se lograron avances en las dimensiones que ellos tenían como objetivo.



2.3 LENGUAJE ESCRITO DESDE LOS MARCOS CURRICULARES Y DOCUMENTOS TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

Para comprender los elementos sustanciales que implican tanto los procesos aprendizaje y de enseñanza del lenguaje escrito que caracterizan a ambos niveles educativos, es preciso indagar en los supuestos pedagógicos que subyacen en los distintos documentos técnicos que orientan las principales acciones de cada nivel educativo. Es por esto que se ha recurrido a describir comparativamente tanto, los marcos curriculares vigentes para cada nivel educativo, como los demás documentos técnicos existentes tales como: los programas pedagógicos, los textos escolares y los mapas de progreso correspondiente tanto a Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia, como de Primer año de Educación General Básica.

El indagar en los supuestos pedagógicos, tiene como propósito comprender las diferencias, semejanzas y posturas complementarias planteados en ambos niveles educativos, lo cual podría contribuir en la construcción de proyectos articuladorio.

Para la construcción del presente capítulo, se considero en primer lugar dar cuenta de aspectos relevantes que han sido extraídos tanto de los Marcos Curriculares, como de los Programas Pedagógicos, para dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Para qué se enseña? y ¿Cómo se enseña?, indagando en aspectos tales como: los propósitos, fundamentos y principios, nociones de enseñanza y rol de los estudiantes.



Luego de analizar los aspectos antes mencionados, se ahondará en lo que plantea cada uno de los documentos técnicos tales como: Marcos Curriculares, Programas Pedagógicos, Textos Escolares y Mapas de progreso específicamente en relación al Lenguaje Escrito, que es lo compete la presente investigación. Para ello se espera dar respuesta a través del texto a las interrogantes: ¿Para qué se enseña el Lenguaje Escrito?, ¿Qué se enseña del Lenguaje Escrito?, centrando la atención además en los aprendizajes esperados a favorecer en dicha área; para responder a la pregunta ¿Cómo se enseña el Lenguaje escrito?, se recurrió a la revisión de los Textos Escolares en relación a la enseñanza y las experiencias de aprendizaje planteadas para el área del Lenguaje Escrito; y por último para responder a la interrogante ¿Qué y cómo se evalúan los aprendizajes esperados en el área del Lenguaje Escrito?, se recurrió a la revisión y posterior análisis del documento Mapas de Progreso correspondiente a ambos niveles en relación a la misma área.

2.3.1 Lenguaje Escrito desde la descripción de los Marcos curriculares y Programas de Educación Parvularia y Educación General Básica.

Para tener una visión más global de ambos niveles, se ha considerado la indagación y análisis del marco curricular de Educación Básica llamado “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios” y el marco orientador de la Educación Parvularia llamado “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se plantea que “han sido elaboradas para aportar al mejoramiento sustantivo de la educación de este nivel, proveyendo de un marco curricular para todo el nivel, que define



principalmente el para qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente.” (MINEDUC, 2005, p.9-10).

Por su parte el marco curricular de la Educación General Básica (2009) plantea que “la presente actualización curricular de OF-CMO, continúa y reafirma el deber, ya expresado en las definiciones anteriores, que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica. Segundo, al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país.” (MINEDUC, 2009, p.1). Ambos documentos rigen a cada uno de los niveles educativos y fueron contruidos por el Ministerio de educación de Chile y representan los sentidos nacionales en relación a lo que se espera de cada uno.

Al referirnos al estilo curricular del Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se da a conocer como: “un marco referencial flexible que admite diversas formas de realización” y además en éste se advierte “la posibilidad de trabajar con diferentes énfasis curriculares.” (MINEDUC, 2005, p.7), lo cual dependerá de las necesidades y el contexto de cada institución educadora de párvulos.

Mientras que el documento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica plantean que: “cada establecimiento podrá identificar y precisar la formación de cada comunidad escolar respectiva, (...) de acuerdo con su concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje” (MINEDUC, 2009, p.2). Sin



embargo en relación al mismo tema se hace mención que las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, logrando de éste modo conjugar la singularidad institucional o local y la identidad nacional .

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se plantean “la necesidad de mejorar la articulación de los niveles educativos de parvularia, básica y media, para asegurar una trayectoria escolar fluida y una calidad homogénea entre niveles, resguardando la particularidad de cada uno de ellos.” (MINEDUC, 2005, p.1). Por su parte en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación General Básica plantean que se debe “facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles” (MINEDUC, 2009, p.23).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se organiza en cuatro componentes o categorías siendo la más amplia los **Ámbitos de experiencia para el aprendizaje**, los cuales son tres y organizan el conjunto de oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial; Formación Personal y Social, Comunicación, Relación con el medio Natural y Cultural.

El segundo componente curricular son los **Núcleos de aprendizajes**, los cuales son ocho y corresponden a focos de experiencias de aprendizaje al interior de cada ámbito. Para cada uno de ellos se define un objetivo general y lo constituyen el núcleo de Autonomía, identidad, Convivencia, Lenguaje verbal,



Lenguajes artísticos, Seres vivos y su entorno, Grupos Humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. (MINEDUC, 2005, p.25-28).

El tercer componente curricular lo conforman los **Aprendizajes Esperados**, los cuales especifican que se espera que aprendan los niños y niñas. Estos se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses, a los tres años de vida aproximadamente y desde este hito hasta los seis años o el ingreso de la educación básica.

El último componente curricular lo conforman las **orientaciones pedagógicas**, las cuales procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados.

Por su parte, el marco curricular de Educación General Básica se organiza de la siguiente manera:

El primer componente corresponde a los **Objetivos Fundamentales Verticales**, los cuales especifican los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en el caso de Educación Media.

Un segundo componente curricular es definido como **Objetivos Fundamentales Transversales**, los cuales apuntan a aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo



formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad.

Un tercer elemento curricular se describe como **Contenidos Mínimos Obligatorios** (CMO), siendo éstos los que explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los Objetivos Fundamentales y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos fundamentales.

A su vez se explicitan **Niveles, Ciclos y Sectores de Aprendizaje**, los cuales están referidos a los tramos cronológicos en que, tanto por razones técnicas como administrativas, ha sido dividido el proceso escolar que ocurre dentro de cada ciclo o sub-ciclo de aprendizaje, cada nivel corresponde a un año de estudio.

En el nivel de Educación General Básica se diferencian dos Ciclos, el Primer Ciclo cubre los aprendizajes que deben realizarse entre el 1º y el 4º año básico y, un Segundo Ciclo sistematiza los aprendizajes a realizar entre el 5º y el 8º año básico. Mientras que los **Sectores de Aprendizaje**, “aluden a las diversas categorías de saber y de experiencias que deben cultivar los niños, niñas y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Cada sector de aprendizaje define los tipos de saberes y experiencias que deben ser trabajados a lo largo de cada uno de los niveles educacional” (MINEDUC, 2009, p.10)



En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la importancia de “favorecer aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas en una etapa crucial de desarrollo humano como los primeros años de vida”. (MINEDUC, 2005, p.15). En relación a éste mismo punto, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación General Básica, hace alusión a que “la calidad de la educación contribuye a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable y a la vez competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo (MINEDUC, 2009, p.3).

Otro punto importante que conjuga a ambos niveles educativos, tiene relación con algunos conceptos básicos, que buscan caracterizar a la enseñanza y el rol de los docentes. En el caso de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, se expresa la importancia de considerar “una forma de trabajo pedagógico que tiene por sujeto a niños y niñas, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas”. (MINEDUC, 2009, p.3). En relación a este mismo punto además se afirma la idea de que el trabajo pedagógico se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza, para esto se plantea “desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y niñas (MINEDUC, 2009, p.3).

De las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se desprende un planteamiento similar, destacándose que: “los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos aprendizajes” (MINEDUC, 2005, p.15). “No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños, los hagan avanzar más allá de sus posibilidades iniciales.” (MINEDUC, 2005, p.15-16).



Otro aspecto a considerar en ambos niveles educativos, es la importancia que se le asigna a la eficiencia del mediador. Al respecto en el Marco Curricular de Educación Parvularia se señala que se debe “proveer de experiencias educativas que permitan al niño y la niña adquirir los aprendizajes necesarios mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa” (MINEDUC, 2005, p.15), asignándole un papel crucial al mediador, el cual a través de su actuar pedagógico representa “la diferencia entre lo que los niños y niñas pueden hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo” (MINEDUC, 2005, p.15).

Por otra parte, en el marco curricular de la Educación General Básica, se destaca que el docente debe complementar y enriquecer las estrategias lectivas, necesarias y eficientes en relación a propósitos determinados, con estrategias que desafíen a los estudiantes a desarrollar una elaboración propia y a desempeñarse en contextos diversos, trayendo al aula situaciones reales”(MINEDUC, 2009, p.13).

En relación al rol de los docentes de ambos niveles, se puede agregar que, en ambos marcos curriculares se hace referencia de manera explícita algunas de las funciones correspondientes a los roles que deberían cumplir. En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se expresan funciones atribuidas al rol que los docentes deben desempeñar, tales como: “formadora y modelo de referencia para los niños y niñas, junto con las familias; diseñadora, implementadora y evaluadora de currículos, seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes, junto con esto, el concebirse como permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas.” (MINEDUC, 2005, p.14).



En el caso de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de educación Básica y media se afirma de manera explícita que una de las funciones asociadas al rol docente es “determinar la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula” y que además, son los docentes quienes “definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre ellos y con los niños y niñas como las que éstos establecen entre sí y con el conocimiento en el quehacer cotidiano del aula y del establecimiento de cada una de las relaciones y prácticas aludidas”(MINEDUC, 2009, p.26)

Con respecto a las nociones de aprendizaje que se desprenden en ambos documentos se aprecia que, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se relacionan los conceptos desarrollo y aprendizaje, los cuales se abordan de manera muy ligada, hecho que puede evidenciarse cuando se asegura que “El desarrollo humano es visto como un proceso continuo de aprendizaje durante su existencia.”.En relación a esta misma concepción se afirma que “El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si lo que se propone a los niños y niñas se relaciona con sus experiencias previas”. (MINEDUC, 2005, p.15). Del mismo modo “Se concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo , sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente”(MINEDUC, 2005, p.15), asignándole de este modo un valor esencial al ambiente en el proceso de aprendizaje.



En el caso de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica, se consideran de igual manera los aprendizajes y experiencias previas de los estudiantes, lo cual se evidencia al plantear la importancia de lograr una “Progresión del aprendizaje a lo largo de todos los niveles escolares, con articulación clara entre los ciclos, incluido el de Educación Parvularia, con el propósito de que la prescripción curricular de un nivel determinado se sustente en los aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores” (MINEDUC, 2009, p.3), observándose de éste modo una valoración por las experiencias y aprendizajes construidos, en los niveles educativos anteriores.

De igual modo en ambos documentos se desprende la consideración de tres dimensiones, en función de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, tales como: conocimientos, habilidades y actitudes, aunque en el caso de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica, ésta idea se encuentra de manera más explícita, al hacer referencia que “los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO apuntan al desarrollo de competencias”, definiendo éste último concepto como un “sistemas de acción complejo que interrelaciona habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva”. (MINEDUC, 2009, p.3)

Los fundamentos que se conjugan en ambos marcos curriculares, en relación a la noción de niño y niña y su rol en el aprendizaje, tiene relación con la idea de percibir a los niños y niñas como sujetos libres y activos, destacándose en ambos documentos la misma definición de dicho concepto, refiriéndose a éstos como “Persona sujeto de derechos y deberes, la capacidad de razonar, discernir y



valorar fundamentos de la conducta moral y responsable”(MINEDUC, 2009, p.1)
(MINEDUC, 2005, p.12).

En el caso de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se agregan otras ideas que hacen más amplia la descripción de dicho concepto, poniendo de manifiesto que: “se visualiza al niño y a la niña como personas en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y que expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra”, considerándose además “una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana” (MINEDUC, 2005, p.15).

En relación al plan de estudio planteados en los documentos técnicos, se puede apreciar que en él las Bases Curriculares de la Educación Parvularia no existe un plan de estudio determinado, dado su carácter de flexibilidad frente a los contextos donde se aplica, por lo tanto no se hace referencia a la existencia de una carga horaria específica para cada Ámbito o Núcleo de aprendizaje, afirmándose al respecto en la Educación Parvularia dentro de sus propósitos “que se presenta como una orientación al conjunto del sistema de educación Parvularia para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas”.(MINEDUC, 2005, p.10)

En el caso de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica existe un plan de estudio, el cual es definido como “la organización del tiempo de cada nivel escolar, consigna las



actividades curriculares que los niños y niñas deben cursar y el tiempo semanal que se les dedica”(MINEDUC, 2009, p.5). Evidenciándose de este modo, una mayor estructura en relación a la distribución del tiempo, considerándose una carga horaria específica. Además se agrega que “cada establecimiento o agrupación de ellos, tendrá que decidir si aplicará o adaptará los planes y programas de estudio que defina el Ministerio de Educación u otra institución educacional idónea, o si elaborará planes y programas de estudio propios, en función de los requerimientos específicos de su comunidad escolar y el cumplimiento de los OF-CMO” (MINEDUC, 2009, p.5).

En síntesis se puede afirmar que existen variados puntos de encuentro entre los Marcos curriculares de ambos niveles educativos, en aspectos tales como: Su propósito; la relevancia que cada documento da a mejorar la calidad de la Educación a partir de acciones como la articulación curricular entre niveles; el estilo curricular flexible, aunque el correspondiente a Educación Parvularia presenta mayor flexibilidad, dada la naturaleza del nivel educativo y la diversidad de los contextos donde es aplicado; la organización curricular, la cual puede ser expresada en ambos niveles a través de categorías; los principios y fundamentos que orientan cada propuesta curricular, los cuales son enfatizados de acuerdo a la etapa de la vida a la que representan; en las nociones de enseñanza, de aprendizaje, del rol de los mediadores y del niño y la niña frente a su aprendizaje. Sin embargo su mayor diferencia esta expresada en los planes de estudio, evidenciándose en el Marco Curricular de educación general básica presenta mayor estructuración en cuanto a la distribución del tiempo.

Para efectos de esta investigación abordaremos el Marco Orientador de Educación Parvularia y el Marco Curricular de Educación General Básica desde la



perspectiva del Lenguaje Escrito, para dar respuesta al ¿para qué se enseña el lenguaje escrito?⁷.

En las Bases curriculares de la Educación Parvularia se expone que: “la comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan”. (MINEDUC, 2005, p.56), lo cual permitiría que los párvulos puedan “comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido.” (MINEDUC, 2005, p.59)

Por su parte el documento Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica señala que: “dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura.” (MINEDUC, 2009, p.31). Lo que permite que “potencien la expresión y la comunicación de

⁷ Ver Matriz Anexos 1: Análisis del Lenguaje Escrito desde el Marco Curricular de Educación General Básica y el Marco Orientador de Educación Parvularia.



opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. A través de este proceso se estimula una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos.” (MINEDUC, 2009, p.31)

Es preciso mencionar que junto con los marcos curriculares que rigen a cada nivel educativo, existen una serie de documentos técnicos⁸, como los programas y mapas de progreso, que en su conjunto representan un apoyo para la labor docente.

En el caso de la Educación General Básica existe el Programa de Estudio de primer año Básico, el cual plantea como propósito “ofrecer una secuencia didáctica explícita para tratar los contenidos de los diferentes subsectores, organizada por semestres, definiendo para cada uno de ellos los aprendizajes esperados que se busca que logren los niños y niñas” (MINEDUC, 2003, p.13). Mientras que en la Educación Parvularia existe el Programa Pedagógico de Segundo Nivel Transición, el cual se presenta como: “un material de apoyo a la enseñanza que tiene como propósito facilitar y operacionalizar la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, evidenciándose como un instrumento que busca orientar el trabajo pedagógico que realizan las educadoras

⁸ Ver Matriz Anexos 2: Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa Pedagógico de Segundo Nivel Transición: Núcleo Lenguaje Verbal”

Ver Matriz Anexos 3: Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa de Estudio Primer Año Básico: Sector Lenguaje y Comunicación”



y se caracteriza como un material flexible y adaptable a los diferentes contextos educativos.” (MINEDUC, 2008, p.9)

En relación a su organización curricular, se puede apreciar que, el Programa de Estudio de Primer año Básico plantea: “la adquisición por parte de niños y niñas de las destrezas culturales en base a seis subsectores definidos en el marco curricular: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física.” (MINEDUC, 2003, p.14). Considerando que en este programa “el trabajo en los distintos subsectores está organizado en cuatro semestres, lo que corresponde a un total de aproximadamente 20 semanas de clases para cada uno. En el transcurso de estos semestres se van desarrollando tanto los contenidos específicos de cada subsector como aquellos relacionados con los Objetivos Fundamentales Transversales, y se establece una secuencia que define paso a paso los contenidos que se van a tratar y las estrategias metodológicas más adecuadas para cada uno de ellos. Al mismo tiempo, cada semestre se aborda en cada subsector, con mayor o menor extensión, un mismo tema que representa un foco común de preocupación que une el quehacer de todos ellos.” (MINEDUC, 2003, p.14)

En el Programa Pedagógico de Segundo Nivel de Educación Parvularia se menciona que se: “precisa, especifican y gradúan los aprendizajes esperados propuestos en el segundo ciclo de las Bases Curriculares, destacando aquellos que se consideran esenciales para el Primer y Segundo Nivel de Transición, considerando para esto logros de aprendizajes descritos en los Mapas de Progreso.” (MINEDUC, 2008, p.9)



En dicho Programa Pedagógico se definen “eje de aprendizaje” como: “los énfasis o dominios que se consideran fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los primeros años”. (MINEDUC, 2008, p.10).

Los “ejes de aprendizajes” mencionados en el Programa Pedagógico relacionados con los dominios específicos derivados de los Mapas de Progreso, se distinguen: “Comunicación Oral”, “Iniciación a la Lectura” e “Iniciación a la Escritura”. Para efectos de la presente investigación, se enfatizara en los dos últimos ejes de aprendizaje, ya que son estos los que se encuentran relacionados específicamente al Lenguaje Escrito.

En el **Eje de Iniciación a la Lectura** se consideran 8 Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares, de los cuales cuatro corresponden a las categorías de Lenguaje Oral y cuatro a Lenguaje Escrito⁹. Tras el análisis de la intencionalidad de dichos Aprendizajes Esperados, se puede advertir que:

Existe un grupo de Aprendizajes Esperados: el N°6, alusivo a “iniciación progresiva de la conciencia fonológica” y el N°11 alusivo a “diferenciación de sonidos de sílabas, avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica”, los cuales pertenecen al Lenguaje Oral; y el Aprendizaje Esperado N°4, alusivo al “Disfrute de obras de literatura infantil” pertenecientes al Lenguaje Escrito, con los

⁹ Categorías correspondientes a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.



cuales se espera favorecer el desarrollo de conciencia fonológica de los párvulos a partir de la Interrogación de textos significativos, permitiéndoles de éste modo relacionar fonemas (sonidos) con los grafemas (letras).

Otro grupo de aprendizaje que se plantea en el mismo eje son los Aprendizajes Esperados N° 4 “disfrute de obras de literatura”, alusivo a la categoría Lenguaje Oral y N°7, alusivo al “Interés en el lenguaje escrito a través del contacto con textos” y el N°1 alusivo a “descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades comunicativas” pertenecientes a la categoría de Lenguaje Escrito, estos pretenden favorecer el contacto con diversos textos, y que los párvulos descubran tanto su contenido como su intención comunicativa a través del goce de la lectura.

Otro Aprendizaje Esperado que se plantea es el N°3, alusivo a “comprender que las palabras y otros representan pensamientos” perteneciente a la categoría Lenguaje Oral, con el que se pretende favorecer el desarrollo del vocabulario visual de los párvulos, a través de una serie de palabras que aparecen con frecuencia en los textos y que deben ser reconocidas inmediatamente por los niños y niñas sin ser sometidas a análisis detenido. Con lo anterior se espera que los párvulos la vinculen el Lenguaje expresivo y el contacto con diversos tipos de textos.

Además se plantea el Aprendizaje Esperado N°8, alusivo a “Interpretar la información de distintos textos considerando aspectos claves” perteneciente a la categoría de Lenguaje Escrito, donde se enfatiza que los párvulos interroguen textos dentro de un contexto significativo, utilizando para esto ciertas claves



referidas al diseño del escrito tales como: título, tipo de papel, organización del texto, entre otras, utilizando dichas claves para formular hipótesis respecto al contenido del texto.

Para el **Eje de Iniciación a la Escritura** se plantean cuatro Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares todos pertenecientes a la categoría específica del Lenguaje Escrito.

Uno de los Aprendizajes Esperados planteados para dicho eje, es el N°5 alusivo a la “reproducción de diferentes trazos”, con el cual se espera potenciar las habilidades grafo motoras en contextos significativos, de tal modo que el niño y la niña disocie movimientos de la muñeca y dedos de la mano dominante, trazando líneas continuas, curvas, rectas, mixtas, siguiendo la dirección de izquierda a derecha de arriba hacia abajo. En definitiva desarrollar habilidades motrices, en contextos significativos.

Además existe un grupo de Aprendizajes Esperados N°2 alusivo a “producir sus signos gráficos”, el N°6 alusivo a “representar gráficamente símbolos y signos” y el N°9 alusivo a “iniciarse en la representación gráfica”, a partir de los cuales se espera potenciar la escritura en contextos significativos en los párvulo. Los tres Aprendizajes Esperados mencionados cuentan con el mismo propósito y cada uno de ellos evidencia el proceso donde se origina la escritura de parte de los párvulos.



Con el Aprendizaje Esperado N°2, se espera potenciar a que el niño y niña diferencie la representación de la escritura, de otros sistemas de representación, generando sus primeras hipótesis de escritura. Mientras que el Aprendizaje Esperado N°6, se espera favorecer a que los párvulos produzcan textos usando símbolos y realizando signos propios de la escritura, escribiendo palabras conocidas y números, de acuerdo al sentido de la comunicación, respetando las convenciones de la escritura. Por último, con el Aprendizaje Esperado N°9 se espera incentivar a que los párvulos escriban textos simples significativos acorde a los mensajes que se quiere comunicar.

El Programa de Estudio correspondiente al primer año básico, aborda cuatro ejes generales tales como: Comunicación oral, Lectura, Escritura, Manejo de la lengua y Conocimientos elementales de la vida. Sin embargo para efectos de la presente investigación se enfatizara en los ejes: Lectura, Escritura ya que es lo que se encuentra estrechamente relacionado al Lenguaje Escrito.

Dentro de los ejes se encuentran diferentes categorías relacionada al énfasis que se le da a los diferentes C.M.O. En el **Eje lectura** se encuentra el: **“Interés por la lectura”**, **“Dominio del código escrito”** y **“Lectura comprensiva”**. Mientras que en el **eje de Escritura** se encuentran categorías como: **“Dominio de la escritura manuscrita”** y **“Producción de textos escritos breves”**.



En la categoría **“Interés por la Lectura”**: Se plantean tres contenidos mínimos obligatorias a favorecer en los estudiantes que cursen primer año básico¹⁰. El primer C.M.O, centra su intencionalidad en favorecer a que los estudiantes interroguen diferentes tipos de textos a partir de claves propias de su diseño tales como: su formato, tipo de letra, soporte, entre otras.

El segundo C.M.O. tiene relación a favorecer en los estudiantes el goce por la lectura, utilizando para esto un carácter lúdico, se plantea además considerar el uso de patrones de lenguaje claros y predecibles, dicha acción le permitiría a los estudiantes “experimentar un círculo constituido por tres pasos: muestreo, predicción y confirmación, lo cual implicaría que los estudiantes seleccionen la información sintáctica, semántica y grafofónica más útil para realizar una predicción, excluyendo las otras alternativas, luego hipotetizar el significado más probable sobre la base de la información seleccionada durante el muestreo y por último confirmar a través de preguntas si sus hipótesis tienen sentido con la retroalimentación recibida a partir del texto, lo que les permite aceptar o rechazar sus hipótesis iniciales” (Condemarín, s.f). A esto se agrega la importancia de utilizar textos pertenecientes a su entorno cultural, tales como rimas y ritmos muy marcados, entre otros.

¹⁰ Matriz Anexos 3: Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa de Estudio Primer Año Básico: Sector Lenguaje y Comunicación”



El tercer C.M.O. hace referencia a la importancia de favorecer a que los estudiantes seleccionen los textos que desean leer, considerando de éste modo sus propios intereses.

La segunda categoría del eje de escritura es denominada como: “**Dominio del código escrito**” y se compone por un conjunto de seis C.M.O. Cinco de éstos hacen referencia a favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica a través del aprendizaje de los fónicos, asociando correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones. Dichas acciones se plantean graduando su complejidad, comenzando con los sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras, luego se plantea el reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras, posteriormente se plantea el reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras. Lo anterior con el propósito de favorecer el reconocimiento y la denominación de todas las letras del alfabeto y posteriormente la lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.

A través del C.M.O. que resta, se plantea favorecer en los estudiantes el desarrollo de su vocabulario visual fortaleciendo la relación existente entre el lenguaje oral y el escrito a través de palabras frecuentes y que son reconocidas por éstos a primera vista.

La categoría correspondiente al eje de lectura es denominada como: “**Lectura comprensiva**”, y es compuesta por tres C.M.O. El primero tiene relación a favorecer la lectura silenciosa, frecuente y organizada, “lo cual podría reportar a los estudiantes ventajas como leer una gran variedad de textos, de acuerdo a sus intereses, concentrarse en la comprensión con menor esfuerzo, eliminar las



tensiones al no haber juicio público de sus habilidades lectoras o de comprensión, permitir que el estudiante respete y adecue su lectura a sus propios ritmos, acostumbrar al estudiante a utilizar la lectura como método de estudio, eliminar mediatizadores externos tales como: pronunciación, altura y timbre de voz, preocupación por el auditorio, evaluación del docente, además de poner en práctica las técnicas de lectura enseñadas previamente y de mejorar la ortografía de palabras usuales al verlas y leerlas bien escritas en forma permanente. (Condemarín. s.f).

El segundo C.M.O. se relacionan a la comprensión del contenido que ofrecen los textos. En el tercero se enfatizan que los estudiantes logren no solo comprender las principales acciones que ocurren en los textos literarios y no literarios, sino que también puedan expresarlas a través de diferentes medios tales como: comentarios, discusiones, escritura creativa y del arte y la expresión corporal.

En relación al eje de escritura pueden apreciarse dos categorías que orientan los énfasis de los C.M.O. que se plantean. La primera categoría se denomina: **“Dominio de la escritura manuscrita”** y para ésta se plantean ocho C.M.O. Cinco de estos están relacionadas especialmente a potenciar habilidades grafo motoras a través de la reproducción y ligado de las letras, favoreciendo el cuidado y la regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de éstas. Además de la alineación, inclinación de letras y palabras y el cuidado del espaciado regular entre éstas. Considerando además la reproducción de palabras, oraciones y textos breves, teniendo en cuenta los aspectos convencionales de escritura como la progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.



En los tres últimos C.M.O. que restan, se plantea el uso de la escritura en contextos significativos a través de palabras familiares, frases y oraciones tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados, expresión de ideas, entre otros.

La segunda categoría del eje escritura, es denominada **“Producción de textos escritos breves”** y consta de tres C.M.O. Dos de estos hacen referencia a la producción de textos que cumplen con distintas funciones y propósito en forma manuscrita y digital.

El último C.M.O. hace referencia a reescribir manuscrita o digitalmente textos destinados a ser leídos por otros, con el propósito de mejorar aspectos ortográficos y sintácticos, adecuar la presentación, reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.

En síntesis, si se espera responder a la interrogante: ¿Qué se enseña del Lenguaje Escrito en ambos niveles?, puede apreciarse que en ambos Programas Pedagógicos, en el área del Lenguaje Escrito, se da gran relevancia a favorecer aspectos como:

- Potenciar la escritura; encontrándose que para el nivel de educación Parvularia se espera potenciar tres aprendizajes esperados con dicho propósito y siete CMO para el área de Educación General Básica, en relación al mismo tema.



- Desarrollo de la conciencia fonológica; encontrándose tres aprendizajes esperados a potenciar en el nivel de educación parvularia y cinco para Educación General Básica.
- Contacto con diversos textos, el descubrimiento de su contenido y la intencionalidad comunicativa de estos; donde tres aprendizajes esperados y cinco CMO se relacionan con dicho propósito.
- Habilidades grafo-motoras; posee un énfasis en primer año básico encontrándose cinco CMO relacionados al tema y solo uno, para el nivel de educación parvularia.

En menor medida se encuentran aspectos que favorecen el desarrollo del vocabulario visual de simbología del entorno, e interrogación de textos a partir de las claves dadas por su diseño; encontrándose un aprendizaje esperado en cada temática, en ambos niveles educativos¹¹.

Luego del análisis tanto de los aprendizajes esperados como de los CMO, se puede apreciar que ambas programas consideran aspectos que permiten visualizar la enseñanza del lenguaje escrito desde un modelo integrado, el cual se sustenta desde esta perspectiva al visualizar una posición intermedia entre el modelo de destreza y el modelo holístico, ya que se recogen algunos elementos fundamentales. Es así como desde el modelo Holístico, se rescata el sentido del

¹¹ Ver Matriz Anexo 4: Análisis de los Aprendizajes esperados y Contenidos Mínimos Obligatorios de los Programas de E.P y E.G.B.



acto de leer y escribir, además, la relación que debe tener con la vida de los niños/as, para que tenga significado. Del modelo de destrezas, rescata la decodificación, “la cual debe ser enseñada en forma sistémica y organizada” (Araya, 2005, p.50). De acuerdo a ambos modelos, en este tercer enfoque, se comienza desde la comprensión de los textos a partir de ciertas claves, para finalmente dar lugar a la decodificación, la cual debe considerarse en su enseñanza de lo más simple a lo más complejo.

2.3.2 Lenguaje Escrito desde la descripción de los Textos Escolares de Educación Parvularia y Educación General Básica.

A continuación, se presenta una descripción de los documentos: textos escolares del segundo Nivel de Transición y del Primer año Básico del año 2010, en relación al lenguaje escrito. Dichos documentos rigen a cada uno de los niveles educativos y fueron contruidos por el Ministerio de educación de Chile. El texto de educación básica ha sido incorporado desde el año 1990, con nuevas mejoras cada año, mientras que el texto para educación Parvularia, se implemento y amplió la cobertura el año 2009.

Uno de los requisitos fundamentales del texto escolar es su coherencia respecto de los mensajes curriculares que son enviados al sistema educacional. Ello implica una mirada atenta a los procesos de desarrollo curricular de modo de integrarlos en los procesos de elaboración de los textos.

En este sentido, los mapas de progreso del aprendizaje, que se entregan al sistema escolar en cinco sectores de aprendizaje, son un importante referente



para la construcción de los textos. Así también, la información sobre los niveles de logro que el SIMCE entrega para los 4° Básicos es un insumo para las sugerencias, tanto de actividades como de evaluación de aula, que se incorpora en las guías didácticas para el profesor.

Por consiguiente “El Texto Escolar cumple una función central en la tarea educativa de los docentes; para los estudiantes juega fundamentalmente un rol articulador en el proceso de aprendizaje. Además, en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para las familias. Debido a la relevancia del texto escolar como recurso de aprendizaje, el MINEDUC ha diseñado una política sistemática de acceso a los libros de estudio, ampliando año tras año la cobertura a más niveles de estudio y subsectores de aprendizaje, desde Primer Nivel de Transición hasta 4° Medio” (Mineduc, Política de Textos Escolares 2010:5)

2.3.2.1 Educación Parvularia: el lenguaje escrito en el Texto Escolar.

En el segundo nivel de transición, el texto corresponde a un documento que busca apoyar la misión y labor del educador de párvulos que trabaja con los niños/as de 5 a 6 años. Se compone de un texto para el párvulo y una guía didáctica para ser utilizada por el docente. El texto del párvulo en su interior y en cada una de las unidades aborda de forma integrada los tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje Formación personal y social, Relación con el medio natural y cultural y Comunicación.



Las orientaciones que se dan para potenciar el ámbito de comunicación señalan que se debe “narrar las experiencias de la vida cotidiana, con fluidez y adecuada pronunciación, utilizando los pronombres posesivos “mío” y “tuyo. Así como los adverbios de tiempo “hoy”, “ayer”, “mañana”. Describir imágenes y algunas características de ilustraciones: dibujo, fotografía, etc.” (Guía Didáctica para el educador de Segundo Nivel Transición, 2010:5).

Otra orientación que se menciona es que “para favorecer la relación entre el lenguaje oral y el texto escrito, es importante proporcionar a los niños diferentes libros escritos con láminas amplias y alusivas, de manera que al utilizarlos con frecuencia puedan posteriormente hacer sus propias “lecturas” o interpretaciones” (Guía Didáctica para el educador nivel transición dos 2010:43), señalando que más adelante se les puede “brindar oportunidades para que creen sus propios textos de dibujos, y con diferentes propósitos (cuentos, poesías, adivinanzas, chistes, canciones)”. (Guía Didáctica para el educador nivel transición dos 2010:43)

Con el propósito de responder a la interrogante: ¿Cómo se sugiere enseñar el lenguaje escrito en este texto? ¹², es que se ha querido enfatizar en las unidades, actividades y los aprendizajes esperados que el texto aborda para dicho nivel.

¹² Matriz Anexo 5: Análisis del Texto escolar de Segundo nivel de transición.



El texto se organiza en nueve unidades que son: mi comunidad, cuido mi Salud, somos inventores...descubridores, del campo a la ciudad, el tiempo, cuidar el planeta, Chile nuestro país, América nuestro continente y nuestros derechos (Ámbito de Experiencias para el Aprendizaje, 2do Nivel de Transición 2010:10). Ocho de estas unidades presentes en el texto trabajan experiencias de lenguaje escrito, una unidad “América nuestro continente” no lo presenta. En cuanto a las actividades todas las que se proponen para el ámbito, están orientadas a dos aprendizajes uno central y otro secundario. El primero se encuentra explícito en el texto para el párvulo y el segundo, en la guía didáctica del/a educador/a. De los aprendizajes esperados que se plantean, nueve de ellos pertenecen a experiencias del eje de Lenguaje Escrito. Estos pertenecen a dos categorías de este eje, es así como en la categoría interrogación de texto se encuentran tres aprendizajes esperados los cuales son los aprendizajes número 1 “Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos”. El aprendizaje número 3 “Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas”. Y el aprendizaje número 8 el cual señala “Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas”.

Y en la categoría producción de textos se encuentran seis aprendizajes los cuales son el número 2 “Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras”. el número 4 “iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos”, el número 5 “reproducir



diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura”, el número 6 “representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia”, el número 7 “interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros” y por último el aprendizaje número 9. Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones”.

Uno de los aprendizajes esperados planteados con mayor frecuencia en las actividades, es el N°5, “Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetándolas características convencionales básicas de la escritura”, planteado en dos experiencias, de distintas unidades, del campo a la ciudad y el tiempo, del cual se espera potenciar las habilidades grafo motoras en contextos significativos, trazando líneas continuas, curvas, rectas, mixtas, siguiendo la dirección de izquierda a derecha de arriba hacia abajo. Es decir desarrollar habilidades motrices. Además se destacan los Aprendizajes Esperados N°6 “Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia”. y N°9 “Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones”, utilizados en las unidades cuido mi salud, campo y ciudad, el tiempo y Chile, nuestro país. Con el Aprendizaje Esperado N°6, se pretende que los párvulos produzcan textos usando símbolos y



realizando signos propios de la escritura, escribiendo palabras conocidas y números, de acuerdo al sentido de la comunicación, respetando las convenciones de la escritura y con el aprendizaje esperado N°9 se espera incentivar a que los párvulos escriban textos simples significativos acorde a los mensajes que se quiere comunicar.

Para cada aprendizaje esperado y experiencia se plantean indicadores de evaluación con los criterios de logro; L, ML y PL que significan logrado, medianamente logrado y Por lograr. Al término de las unidades, se encuentra la actividad “Aprendí que...” en la cual se busca evaluar el proceso de aprendizaje de cada niño y niña según el tema central que ha guiado la unidad” (Guía Didáctica para el educador nivel transición dos 2010:4). Junto con esto, en cada actividad aparece un icono, enfocado para autoevaluación de los párvulos (Ámbito de Experiencias para el Aprendizaje, 2do Nivel de Transición 2010:9).

2.3.2.2 Educación Básica: el lenguaje escrito en los Textos Escolares.

El texto para primer año básico, es una herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y un vehículo de transmisión curricular. El docente debe ser un mediador entre el texto y los estudiantes, procurando que los niños y niñas accedan de manera progresiva a los conceptos, contenidos y habilidades propios del sector de Lenguaje y Comunicación.



La Guía Didáctica para el Profesor entrega herramientas de apoyo para el uso del Texto para el Estudiante, y para cada Unidad presenta una propuesta de planificación que establece la relación de los contenidos o temas con los siguientes aspectos:

- Aprendizajes esperados.
- Tiempos estimados para su desarrollo.
- Recursos didácticos y/o sugerencias metodológicas.
- Tipos de evaluación.

Con la intención de responder a la interrogante: ¿Cómo se sugiere enseñar el lenguaje escrito a través del texto?¹³, es que se ha querido enfatizar en los ejes definidos en el Ajuste Curricular, las unidades que presenta el texto, los objetivos fundamentales y los objetivos fundamentales transversales (OFT) de cada unidad, luego los Contenidos Mínimos Obligatorios de las unidades y las actividades en conjunto con los aprendizajes esperados.

El texto se integra de manera sistemática en sus distintas secciones los tres ejes definidos en el Ajuste Curricular y mapas de progreso del sector mencionados anteriormente, los cuales son: Comunicación Oral, Lectura y Escritura. En el primer eje se trabaja la comunicación oral. El objetivo de esta, es entregar las herramientas para que los niños y las niñas se comuniquen adecuadamente

¹³ Ver Matriz Anexo 6: Análisis del Texto escolar Lenguaje y Comunicación de primer año básico.



mediante actividades de lectura expresiva: escuchar textos literarios, declamar, repetir, trabalenguas, etcétera.

La propuesta desarrolla la audición constante de textos literarios, tales como relatos y poemas, porque constituyen una fuente privilegiada de enriquecimiento del lenguaje.

La audición de diversos textos, sin duda, contribuirá a desarrollar su competencia oral. En todo momento hay que tener en cuenta que el desarrollo de la expresión oral implica un conjunto complejo de habilidades:

Conciencia del propósito comunicativo y del destinatario.

- Organización de las ideas.
- Construcción correcta de frases y oraciones.
- Pronunciación, articulación y entonación adecuadas.
- Respeto del turno para hablar y adecuación de los niveles o registros de habla a la edad o jerarquía de los interlocutores en conversaciones y otras situaciones comunicativas. (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, sector de Lenguaje y Comunicación 2010:6).

El segundo eje se refiere a la Lectura, de la cual se dice “Considerar las competencias evaluadas en SIMCE y PISA, se entiende la comprensión lectora como la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito mediante el proceso de la lectura. Este proceso involucra tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales de un texto”. (2010:7).



Se considera Extraer a “localizar información en una o más partes de un texto. Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información”. En relación a Interpretar se refiere a: “reconstruir el significado global y local y hacer inferencias. Los lectores deben identificar, comparar, contrastar e integrar información, con el propósito de construir el o los significados del texto. En relación a Reflexionar y evaluar se refiere a: “relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas”. (2010:7).

El tercer eje es la producción de textos de la cual señala “El trabajo del Texto para el Estudiante es complementado con el Cuaderno de Escritura. Este último está destinado a la ejercitación de la escritura, partiendo con las nociones básicas de lateralidad, ejercicios de apresto, ejercicios grafomotrices, escritura de sílabas y palabras, hasta llegar a la escritura de frases y producción de oraciones y textos breves. El Cuaderno de Escritura constituirá un buen instrumento para que el docente pueda ir evaluando la competencia escrita de sus niños y de sus niñas. Sin embargo, no debe ser el único instrumento ni instancia para el desarrollo de la competencia escrita ni para la evaluación de la misma; es importante que el docente transforme las horas de escritura en verdaderos Talleres de Producción Escrita. La escritura no es una habilidad en abstracto ni un contenido específico, sino una competencia que depende y se desarrolla gracias a las situaciones comunicativas concretas en las cuales se desenvuelven los niños y las niñas” (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, sector de Lenguaje y Comunicación 2010:7).

“La producción de un texto escrito debe surgir de la necesidad de comunicarse con otros para expresar ideas, sentimientos, informar, persuadir, etcétera. En un sentido limitado, la escritura es entendida como una actividad grafomotora centrada en sus aspectos caligráficos y ortográficos. En el Taller de



Producción Escrita, se sostendrá como premisa que para aprender a escribir es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo en una situación real, con propósitos y destinatarios concretos. La sala de clases será el espacio en el que los niños y las niñas publicarán avisos, poemas, noticias, cartas, es decir, textos que respondan a sus necesidades e intereses. El único destinatario de las producciones de los estudiantes ya no será el docente, sino que se ampliará al grupo de niños y las niñas, a los demás profesores, a la comunidad en general, a sus familias, amigos, etcétera” (2010:p.7).

Además en este eje se propone el siguiente Modelo de organización en el proceso de la escritura, el que puede ser utilizado como ejemplo para:

- Planificación de la escritura: En esta primera instancia, los niños o las niñas deben responder: ¿Para qué se escribe? ¿Qué se escribe? ¿Para quién se escribe?
- Producción del borrador: Los niños o las niñas producen el texto.
- Revisión del borrador: Revisión del texto borrador por parte de los niños o de las niñas, de sus compañeros o compañeras o del docente.
- Reescritura: Considera las correcciones y reescribe el texto” (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, sector de Lenguaje y Comunicación 2010:7).

El texto aborda los contenidos mínimos obligatorios (CMO) para cada actividad, los más abordados en las experiencias de lenguaje escrito, son los siguientes:

Copia y escritura manuscrita y digital, con propósitos claros, de palabras, oraciones y textos breves sobre temas significativos que les sean familiares o



provenzan de sus lecturas, complementándolas con comentarios que les permitan formular opiniones sobre lo que han escrito.

Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto y su correspondencia con uno o más sonidos para referirse a palabras encontradas en los textos que leen.

- Reproducción manuscrita de las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas, identificando su punto de partida, desarrollo y final, y asociando el grafema a su fonema, permitiendo la claridad de su comunicación escrita.

- Escritura manuscrita, con intención comunicativa, de palabras y frases, guardando forma, ligado, proporción y tamaño de cada una de las letras, siguiendo una progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, con alineación de letras y palabras, y espaciado regular entre ellas, de modo que sus escritos sean legibles para sí mismos y para los otros.

Con estos contenidos, se pretende favorecer la conciencia fonológica a través del aprendizaje de los fónicos, asociando correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones. Además, se pretende que Interroguen diferentes tipos de textos a partir de claves propias de su diseño tales como: su formato, tipo de letra, soporte, entre otras, así mismo, potenciar habilidades grafo motoras a través de la reproducción y ligado de las letras, favoreciendo el cuidado y la regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de éstas. Además de la alineación, inclinación de letras y palabras y el cuidado del espaciado regular entre éstas. Se considera además la reproducción de palabras, oraciones y textos breves, teniendo en cuenta los aspectos convencionales de escritura como la progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Por último, se plantea



el uso de la escritura en contextos significativos a través de palabras familiares, frases y oraciones tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados, expresión de ideas, entre otros. Por esto, se pretende desarrollar el vocabulario visual fortaleciendo la relación existente entre el lenguaje oral y el escrito a través de palabras frecuentes y que son reconocidas por éstos a primera vista.

De estos contenidos mínimos se desprenden las actividades a desarrollar en el texto “Las actividades a través de distintas secciones, se despliega una serie de estrategias para que los estudiantes desarrollen la oralidad, la escucha atenta, la lectura de textos literarios y no literarios, la comprensión lectora y la escritura” (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, Subsector de Lenguaje y Comunicación 2010:p5) estas secciones son:

Entrada de unidad, esta sección incluye una ilustración de dos páginas que va encabezada por el título de la unidad, la cual anticipa el tema que se tratará, en la guía para el docente señala a esta sección como “una instancia de reflexión y conversación y en la medida en que los niños y las niñas necesiten expresar nuevos y más complejos significados, van adquiriendo nuevas y más complejas formas de lenguaje. Además, está orientada a desarrollar la capacidad de observar e inferir a partir de las imágenes”. (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, Subsector de lenguaje y comunicación, 2010:5)

Luego se encuentra la sección **escucho y me expreso**, en la cual aparece un texto. Según la guía del docente “en esta sección, los niños y las niñas escuchan lo que su profesor o profesora les lee. De esta manera desarrollan su competencia lectora: escuchan, decodifican y comprenden y pueden contestar las



preguntas relacionadas con la lectura. Está destinada fundamentalmente al desarrollo de la expresión oral dentro del contexto de los tres ejes del lenguaje. Para ello utiliza una variada gama de textos, tanto literarios como no literarios” (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, Subsector de lenguaje y comunicación 2010:5).

Continuando con **el rincón de la lectura**: en la cual aparece un texto que abarca una plana, esta sección la guía del docente la describe como “el eje central de la Unidad, pues en ella se presenta la lectura principal sobre la cual se trabajará, en síntesis, está destinada a desarrollar en los niños y niñas su competencia lectora” (Guía Didáctica para el Profesor Ajuste Curricular, Subsector de lenguaje y comunicación 2010:5).

Cada una de estas secciones está relacionada con un aprendizaje esperado, los aprendizajes más abordados relacionados con el eje del lenguaje escrito son:

Reproducen en forma manuscrita las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas, identificando su punto de partida, desarrollo y final, y asociando el grafema a su fonema.

Copian y escriben en forma manuscrita y digital palabras, oraciones y textos breves sobre temas que les son familiares o provenientes de sus lecturas.

Estos aprendizajes están relacionadas especialmente a potenciar habilidades grafo motoras a través de la reproducción y ligado de las letras, beneficiando el



cuidado y la regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de éstas. Considerando además la reproducción de palabras, oraciones y textos breves, el uso de la escritura en contextos significativos a través de palabras familiares, frases y oraciones tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados, expresión de ideas, temas familiares entre otros.

En suma, si se pretende responder a la interrogante: ¿Cómo se sugiere enseñar el Lenguaje Escrito a través del texto escolar en ambos niveles?, se puede apreciar que en ambos documentos, se da gran relevancia a favorecer aspectos como:

- Desarrollo de la conciencia fonológica; reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado, encontrándose tres aprendizajes esperados a potenciar en el nivel de educación parvularia y cinco para Educación General Básica.
- Contacto con diversos textos, es decir cualquier texto completo (boleto, cheque, aviso publicitario, etc.) que funciona en situaciones reales de uso, son textos completos, es decir, no están divididos en párrafos o fragmentos. Estos son autosuficientes, el niño/a puede ser capaz de identificarlo por su estructura, diseño, funcionalidad, etc.
- Habilidades grafo-motoras; posee un énfasis en primer año básico encontrándose cinco CMO relacionados al tema y solo uno, para el nivel de educación parvularia.



2.3.3. Lenguaje Escrito desde la descripción de los Mapas de progreso de Educación Parvularia y Educación General Básica.

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los Mapas de progreso para el Aprendizaje, correspondientes a Lenguaje Escrito. Para comenzar esta descripción es preciso profundizar primeramente en las características de los mapas de progreso en ambos niveles educativos.

Los Mapas de Progreso del Aprendizaje son documentos complementarios que apoyan la labor del docente, creado como un complemento a la educación formal, y buscando fortalecer la calidad de la educación. Han sido elaborados por la Unidad de Currículum y evaluación del Ministerio de Educación, para los niveles de Educación Parvularia, Enseñanza General Básica y Enseñanza Media.

Algunas de las principales características de los Mapas de Progreso, del nivel de educación parvularia son las siguientes:

- Los Mapas de Progreso para el Aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia, se consideran un complemento a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pretendiendo mejorar la calidad en los aprendizajes.
- Se señala de forma explícita la progresión de aquellos aprendizajes esperados, presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y que se consideran fundamentales para una formación plena e integral". (MINEDUC. 2008, p-7).



- En los Mapas de Progreso en el nivel de educación parvularia se habla de tramos de edad, considerando aprendizajes acordes a estos tramos. “El período entre 0 y 6 años ha sido dividido en cinco tramos de edad. En el primer ciclo de las Bases Curriculares (0 a 3 años) se proponen tres cortes de edad, por la velocidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren en ese período y, en el segundo ciclo de (3 a 6 años) se distinguen dos tramos”. (MINEDUC, 2008: 8).

En el caso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje en el nivel de Educación Básica y Media presentan las siguientes características:

- Los Mapas de Progreso del Aprendizaje de Educación Básica y media, han sido diseñados a partir del marco curricular vigente, “desde donde se han construido criterios o estándares que señalan con precisión los aprendizajes que los estudiantes deben ir logrando a lo largo de su trayectoria escolar” (MINEDUC. 2007, p-5). Considerando además los OF y CMO.
- Estos Mapas de Progreso, fueron elaborados “para visualizar el progreso del aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar en los distintos sectores curriculares. Su finalidad es describir el desarrollo de las competencias claves que promueve el currículum vigente desde primer año Básico a cuarto Medio” (MINEDUC. 2008-9)
- En los Mapas de Progreso de Educación Básica y Media se habla de niveles de aprendizaje. “Los Mapas de Progreso definen 7 niveles de aprendizaje para cada área fundamental en cinco sectores curriculares



entre Primero Básico y Cuarto Medio. Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. (Santillana. 2006).

Además de lo señalado, en ambos niveles educativos los Mapas de Progreso del Aprendizaje cuentan con ejemplos de desempeño, que son conductas observables que permiten visualizar el logro de dichos aprendizajes. Así se puede observar que en ambos niveles educativos, tanto Educación Parvularia como en Educación General Básica, los Mapas de Progreso fueron creados con una finalidad evaluativa, donde se pretende evaluar la progresión de los aprendizajes durante un periodo de edad determinado.

2.3.3.1 Educación Parvularia: el lenguaje escrito en los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

Los Mapas de Progreso están organizados en tres ejes: comunicación oral, iniciación a la lectura e iniciación a la escritura. En estos Mapas tienen como objetivo general el “Potenciar la capacidad de la niña y del niño de comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido” (MINEDUC. 2008: 68).



El Mapa de Progreso de **Comunicación Oral** se refiere a “la capacidad de relacionarse con otros, escuchando en forma atenta, recibiendo comprensivamente y comunicando diversos tipos de mensajes orales, utilizando un vocabulario adecuado y estructuras lingüísticas progresivamente más complejas”¹⁴ (MINEDUC, 2008)

A continuación se describirá el tramo IV y V, por ser los correspondientes al segundo nivel de transición. Primeramente se presentará el logro de aprendizaje y luego se describirán algunos ejemplos de desempeño que permitan visualizar la adquisición de dicho aprendizaje.

Tramo IV: Se evidencia el logro de aprendizaje si el párvulo, “Comprende mensajes simples compuestos por varias oraciones que involucran preguntas claras y precisas, información de su interés e instrucciones con acciones sucesivas en distintas situaciones cotidianas. Comunica información sencilla que involucra características de objetos, personas, personajes, fenómenos, situaciones y datos del contexto, utilizando oraciones completas y respetando los tiempos verbales presente y pasado. Se expresa oralmente en forma clara y comprensible sobre temas de su interés, empleando un vocabulario adecuado.” (MINEDUC, 2008, p 69). Para identificar el logro del aprendizaje, los niños/as presentan los siguientes ejemplos de desempeño:

- Responde a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿por qué? (dando una explicación), ¿cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio).

¹⁴ Matriz Anexo 7: Análisis del lenguaje escrito desde los Mapas de Progreso para el aprendizaje de Educación Parvularia y de Educación General Básica y Media.



- Describe un objeto, animal, persona o situación, utilizando algunos conceptos tales como: tamaño, forma, color, cantidad.
- Intercambia información sobre las características (forma, color, tamaño, material y utilidad) de algunos objetos conocidos mediante juegos y conversaciones.
- Transmite recados orales, usando oraciones completas, por ejemplo: “Marisol, la tía dice que le lleves tu dibujo”.
- Relata experiencias personales ante preguntas, describiendo qué hizo, dónde, con quiénes, etc., por ejemplo: ¿qué hiciste el domingo?
- Relata una historia o cuento, describiendo los personajes y hechos con elementos de tiempo y lugar, con ayuda de preguntas del adulto.
- Conversa espontáneamente, incorporando palabras nuevas.
- Recita poemas de al menos una estrofa.

Tramo V: se evidencia el logro del aprendizaje si el párvulo, “Comprende mensajes simples que involucran diversos tipos de preguntas y algunos conceptos abstractos en distintas situaciones cotidianas. Participa en conversaciones espontáneas o formales opinando, preguntando, describiendo, relatando y dando explicaciones en torno a temas de su interés. Usa estructuras oracionales completas y conjugaciones verbales adecuadas con los tiempos, personas e intenciones comunicativas. Se expresa oralmente en forma clara y comprensible, utilizando un vocabulario adecuado y pertinente a los contextos e interlocutores” (MINEDUC. 2008, p 69). Para determinar el logro de aprendizaje el párvulo puede demostrar los siguientes ejemplos de desempeño:

- Da respuestas pertinentes a preguntas sobre lo escuchado, por ejemplo, temas relacionados con la vida de los animales, los logros deportivos, los juegos de computador.



- Responde a preguntas abiertas que requieren alternativas de solución como, por ejemplo: ¿qué podríamos hacer?, ¿cómo lo podríamos resolver?
- Hace comentarios sobre algunos conceptos abstractos (alegría, amor, valentía) relacionados con los contenidos escuchados en relatos o conversaciones, por ejemplo: explica que los bomberos son muy valientes, porque salvan a las personas de los incendios.
- Describe palabras, por ejemplo: la manzana “es una fruta”; “es redonda, tiene cáscara roja, pepas y un palito”; “mira, ella tiene una cartera igual que la de mi mamá, grande y roja”.
- Comenta sus impresiones sobre algunas acciones o momentos de los contenidos escuchados de un cuento o relato.
- Da explicaciones sobre cómo hacer un juego o una manualidad sencilla de modo que pueda ser realizada por otra persona.
- Realiza comentarios, utilizando oraciones afirmativas, interrogativas y exclamativas.
- Recita poemas de al menos dos estrofas.
- Utiliza en su expresión oral los tiempos verbales presente, pasado, condicional y futuro.
- Narra un cuento conocido en forma breve, sencilla y comprensible.
- Realiza presentaciones sencillas sobre un tema de su interés, por ejemplo, describe las características de especies animales, sistema solar, viajes espaciales, robótica, animales prehistóricos, etc.

El Mapa de Progreso del Aprendizaje de **Iniciación a la Lectura** “se refiere a la capacidad de iniciar la conciencia fonológica y de disfrutar, explorar, interesarse y comprender gradualmente que los textos gráficos y escritos



representan significados, considerando elementos como la diagramación¹⁵.”
(MINEDUC. 2008: 76)

A continuación se describen los tramos de edad IV y V, con sus correspondientes logros de aprendizaje y ejemplos de desempeño.

Tramo de edad IV: se evidencia el logro de aprendizaje si el niños/a “disfruta la audición de una variedad de textos literarios breves y sencillos como: cuentos, poemas, rimas y retahílas, manifestando sus preferencias. Realiza descripciones a partir de información explícita evidente. Explora libros y otros textos impresos, buscando ilustraciones, símbolos, palabras y letras conocidas. Manifiesta interés en conocer el contenido de algunos textos escritos de su entorno. Identifica las vocales y su nombre. Reconoce que las palabras están conformadas por sílabas y distingue aquellas que terminan con la misma sílaba.” (MINEDUC. 2008, p 76). Para identificar el logro del aprendizaje se señalan los siguientes ejemplos de desempeño:

- Solicita que le cuenten y/o lean algunos textos literarios de su preferencia.
- Describe algunas características de los personajes de un cuento escuchado.
- Muestra algunas letras, palabras y símbolos que distingue al observar libros de su interés.
- Pide que le lean lo que aparece en un anuncio.
- Dice las vocales escritas en letras mayúsculas y/o minúsculas de un texto, que observa, cuando se le pregunta.

¹⁵ Ver Matriz Anexo 7: Análisis del lenguaje escrito desde los Mapas de Progreso para el aprendizaje de Educación Parvularia y de Educación General Básica y Media.



- Distingue su nombre escrito en un panel, mural o pizarra.
- Marca mediante la percusión de palmas las sílabas de algunas palabras que se distinguen por delimitarlas en forma clara como, por ejemplo: casa, zapato, silla, botella, etc.
- Nombra palabras que terminan con la misma sílaba a partir de una imagen observada o de una palabra leída por el adulto, por ejemplo: mantequilla/carretilla; masa/pasa.

Tramo de edad V: se evidencia el logro de aprendizaje si el párvulo “Disfruta la audición de una variedad de textos literarios breves y sencillos, manifestando interés por conocer detalles del contenido. Realiza algunas sencillas predicciones e inferencias directamente relacionadas con situaciones de un texto leído por el adulto. Explora libros y otros textos impresos, intentando seguir el orden básico de la lectura: izquierda a derecha y arriba hacia abajo. Manifiesta interés por reconocer diversos tipos de textos escritos, conocer algunos de sus propósitos y predecir el contenido a partir de su formato. Identifica algunas palabras familiares. Reconoce que algunas palabras están conformadas por la misma cantidad de sílabas y distingue aquellas que se inician con la misma sílaba.” (MINEDUC. 2008, p 76). Para evidenciar el logro del aprendizaje, se señalan los siguientes ejemplos de desempeño:

- Pregunta por algunos detalles que le llaman la atención de un texto literario escuchado.
- Hace predicciones sobre información literal presentada en un cuento, por ejemplo: intenta adivinar qué hará un personaje conocido.
- Juega a leer, marcando con el dedo de izquierda a derecha, el recorrido que realiza.



- Distingue variados tipos de textos informativos o funcionales según su formato: diario, revista, receta de cocina, receta médica, boleta, instrucciones de juegos de computador, etc.
- Dice para qué sirve una carta, un diario, una receta médica, cédula de identidad y otros.
- Realiza predicciones de textos impresos breves y simples a partir de algunas ilustraciones o palabras que sean conocidas.
- Interroga sobre el contenido y características de diversos textos de su interés como: afiches, noticias, cartas, etiquetas, textos electrónicos y pregunta: “¿qué dice ahí, qué significa esa palabra, por qué las letras son grandes o pequeñas, por qué se mueven las palabras?”.
- Distingue algunas palabras familiares en diferentes textos como, por ejemplo, el nombre de personas significativas.
- Agrupa objetos o láminas con dibujos de objetos, cuyos nombres poseen igual número de sílabas.
- Distingue palabras escuchadas que comienzan con la misma sílaba, por ejemplo: árbol/ardilla; manzana/mantel.

El Mapa de Progreso de **Iniciación a la Escritura** “se refiere a la capacidad de interesarse por la representación gráfica y experimentar diferentes signos gráficos, letras y palabras con la intención de comunicarse por escrito¹⁶”. (MINEDUC. 2008: 83).

¹⁶ Ver Matriz Anexo 7: Análisis del lenguaje escrito desde los Mapas de Progreso para el aprendizaje de Educación Parvularia y de Educación General Básica y Media.



A continuación se presenta la descripción de los Mapas de Progreso correspondientes a los tramos de edad IV y V, con su correspondiente logro de aprendizaje y ejemplos de desempeños.

Tramo de edad IV: “Manifiesta interés por representar gráficamente algunos mensajes simples y ensaya signos gráficos con la intención de comunicar algo por escrito. Reproduce algunos trazos de distintos tamaños, extensión y dirección, y algunas letras y palabras intentando seguir sus formas.” (MINEDUC. 2008, p 83). Así mismo los ejemplos de desempeño para determinar el logro del aprendizaje son los siguientes:

- Escribe en forma espontánea, experimentando con la escritura de marcas, dibujos, letras y signos propios.
- Traza arabescos libres de distintos tamaños y extensión.
- Traza líneas onduladas de izquierda a derecha.
- Copia su nombre, intentando seguir la forma de las letras.
- Copia las vocales, intentando seguir su forma.

Tramo de edad V: “Manifiesta interés por representar gráficamente mensajes simples y por conocer como se escriben y ubican ciertas palabras en distintos tipos de textos. Realiza dibujos, signos, letras y palabras familiares, en forma espontánea, con la intención de comunicar algo por escrito. Reproduce diferentes tipos de trazos, algunas letras y palabras, respetando ciertas características convencionales básicas de la escritura tales como: dirección, secuencia, organización y distancia.” (MINEDUC. 2008, p 83). Para determinar el logro del aprendizaje es que se plantean los siguientes ejemplos de desempeño:



- Experimenta con la escritura de letras y palabras que le interesan, preguntando cómo se escriben.
- Escribe algunas letras y palabras en diferentes formatos como: tarjetas de invitación, saludos, recetas, avisos, cartas, otros, realizando preguntas, por ejemplo: “¿dónde pongo mi nombre en la tarjeta de invitación?”.
- Escribe en forma espontánea, experimentando con la escritura de diferentes signos, dibujos, letras, palabras y números.
- Simula escribir una carta, un mensaje, una invitación, un saludo, etc.
- Traza guirnaldas de líneas continuas, respetando punto de inicio y de final, con lápices, tizas, plumones.
- Escribe o copia las vocales, respetando punto de inicio y de final.
- Escribe o copia algunas palabras familiares que le interesan, intentando respetar la regularidad de la escritura.
- Escribe espontáneamente su nombre en sus trabajos o dibujos.

2.3.3.2 Educación Básica: el Lenguaje Escrito en los Mapas de Progreso.

Los mapas de progreso del aprendizaje de educación básica y media presentan los aprendizajes esperado graduando su complejidad, acorde a los niveles educativos. Así para el primer año básico, en el sector de lenguaje y comunicación, se aprecian tres mapas de progreso para el aprendizaje, estos son: comunicación oral¹⁷, lectura y producción de textos escritos.

¹⁷ Este Mapa de Progreso del Aprendizaje no se ha encontrado en los archivos del MINEDUC, por ende no se contempla su revisión.



“El currículum de Lenguaje y Comunicación propone desarrollar las capacidades comunicativas orales y escritas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar.” (MINEDUC. 2008:5)

A continuación se darán a conocer de forma más detallada los mapas de progreso de lectura y producción de textos.

Mapa de progreso lectura: “el supuesto que orienta el Mapa de Lectura es que lo más importante de esta competencia es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee. Por esto, lo que se valora en el Mapa es la comprensión profunda de los textos, y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo” (MINEDUC. 2008). La progresión de la lectura se determina a partir de tres dimensiones:

Respecto a los tipos de texto se señala que “la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.”; la construcción del significado, dimensión que está relacionada con “lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de estos, a través del desarrollo de las habilidades como: el extraer información explícita e interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad; reflexión y evaluación, lo cual implica “la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, lo anterior a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.”



En esta investigación se describirán los tres primeros niveles, ya que, se relacionan más con el primer año de enseñanza general básica. “Es importante destacar que los niños y niñas de un nivel no están limitados a leer solo textos de la complejidad señalada para el nivel” (MINEDUC. 2008)

Nivel 1: el logro del nivel se cumple si el niño/a “Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.” (MINEDUC. 2007, p 8). El logro de este aprendizaje se puede determinar mediante los siguientes ejemplos de desempeño:

- Describe lugares, hechos, personas o personajes de los textos leídos, utilizando información explícita.
- Compara personas o personajes a partir de información del texto que está claramente destacada.
- Relata en secuencia cronológica al menos tres hechos sucedidos en un cuento.
- Describe los sentimientos de una persona o personaje del texto, a partir de las acciones que realiza o de algunas de sus expresiones.
- Infiere detalles directamente relacionados con situaciones presentadas en el texto.
- Infiere el significado de palabras, apoyándose en información presentada en el texto.
- Señala su aceptación o rechazo del comportamiento de una persona o personaje de un texto, basándose en su experiencia y en elementos del texto.



El tipo de lectura que es recomendada en este nivel trata sobre temas reales o imaginarios que son familiares para los estudiantes; Ejemplos de textos literarios son las versiones adaptadas de cuentos tradicionales, como: “La bella durmiente” y “La Cenicienta”, en: El gato con botas. La Cenicienta.

Nivel 2: el logro de aprendizaje se evidencia si el niño/a “Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita.” (MINEDUC. 2007, p 10). Para determinar si el aprendizaje se adquirió es que se plantean los siguientes ejemplos de desempeño:

- Extrae datos contenidos en gráficos, tablas y organizadores gráficos simples.
- Explica los pasos que se deben seguir para realizar un procedimiento, a partir de la lectura de un instructivo.
- Infiere causas o características de hechos principales o fenómenos presentes en los textos.
- Infiere las motivaciones de personas o personajes centrales de un texto.
- Resume los textos leídos, centrándose en sus principales contenidos.
- Explica, en términos generales, de qué trata el texto.
- Expresa su parecer sobre posibles efectos de los hechos presentados en una noticia.

Así mismo el tipo de texto que se recomienda para este nivel es en relación a temas reales o imaginarios. Ejemplos de textos literarios: “El volantín amarillo” (Jacqueline Balcels); “Cuentos para Marisol” (Marta Brunet).



Nivel 3: el logro del aprendizaje se evidencia si el niño/a “Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesorio, Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.” (MINEDUC. 2007, p 12). Para determinar el logro del aprendizaje es que se plantean los siguientes ejemplos de desempeño:

- Describe costumbres de una cultura a partir de la lectura de un texto.
- Infiere las causas de hechos o acontecimientos narrados en un texto, incorporando detalles.
- Anticipa consecuencias de hechos o acontecimientos presentados en una noticia.
- Explica el significado de expresiones y metáforas sencillas presentes en diversos textos.
- Relata los principales hechos de un texto narrativo, incluyendo detalles significativos.
- Explica las ideas principales de un texto informativo.
- Realiza comentarios sobre el tema de un texto informativo, a partir de información del texto y de sus conocimientos sobre el tema.

En relación a la lectura utilizada en el nivel trata temas diversos, con un vocabulario variado; introducen algunos elementos complejos en su estructura, por ejemplo, más de una historia y/o presentación de variados espacios.



Mapa de progreso del Aprendizaje producción de texto: Este Mapa “describe el desarrollo de las habilidades y conocimientos implicados en la producción escrita de los estudiantes. La actividad de escribir se entiende como la manifestación de la capacidad del estudiante para resolver la tarea de expresar por escrito sus ideas, explotando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo de texto determinado.” (MINEDUC. 2008, p 3)

En el nivel 2 de este Mapa, se distingue entre textos de intención literaria y textos no literarios. El primero tiene que ver con las características de la escritura. Los textos no literarios, por su parte, incluyen a los textos asociados a la información y comunicación pública (diarios, revistas, etc.) a una serie de textos funcionales propios de la vida cotidiana con amplia presencia de convenciones (formularios, cartas formales, memorándum, currículos).

Sabemos que el proceso de producción de texto es complejo para el estudiante por ende cuando se ve enfrentado a escribir un texto su capacidad de producirlos va progresando, aquí se consideran tres dimensiones, al igual que en el mapa de progreso de lectura, estas dimensiones se van complejizando en los distintos niveles y son:

El tipo de texto, lo cual implica escribir textos de creciente complejidad, la incorporación flexible y creativa de modalidades discursivas (dialógica, expositiva, argumentativa) a los tipos de texto que se elaboren; La construcción del significado, dimensión que consiste en la calidad de las ideas o contenidos que son comunicados; aspectos formales del lenguaje, lo cual incluye habilidades como: dominio de aspectos caligráficos y ortográficos, dominio de aspectos



morfosintácticos (uso de conectores, conjugación de verbos, manejo de concordancia) y dominio de aspectos de presentación, diseño y edición.

A continuación se presentara la descripción de los Niveles del los tres primeros niveles, con su correspondiente logro de aprendizajes y ejemplos de desempeño.

Nivel 1: si el niño/a ha adquirido el aprendizaje se evidencia el siguiente logro “Escribe textos breves sobre contenidos que le son familiares. Comunica por escrito alguna información, opinión o sentimiento, utilizando un vocabulario de uso frecuente. Escribe frases y oraciones simples bien construidas, con letra legible, separando correctamente las palabras” (MINEDUC. 2007 p 6). Para determinar la adquisición del aprendizaje es que se presentan los siguientes ejemplos de desempeño:

- Relata algún hecho real o fantástico, en dos o más oraciones, siguiendo una secuencia.
- Informa sobre situaciones concretas a través de recados, mensajes breves e invitaciones.
- Menciona algunas características de personas, personajes y hechos.
- Expresa acuerdo o desacuerdo, gusto o disgusto sobre hechos, conductas y sentimientos a partir de su experiencia.
- Da forma a las letras y las liga adecuadamente en sus escritos.
- Construye oraciones haciendo concordar los verbos con su sujeto en persona y número.

Nivel 2: se evidencia el logro de aprendizaje por parte del estudiante si este “Escribe textos breves de intención literaria y no literarios para expresarse, narrar



y describir. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, utilizando un vocabulario variado y de uso frecuente. Utiliza oraciones simples y compuestas de uso habitual, respetando la ortografía literal y puntual necesaria para la legibilidad.” (MINEDUC. 2007, p 8). Para determinar el logro del aprendizaje es que se plantean los siguientes ejemplos de desempeño:

- Escribe textos poéticos lúdicos, tales como definiciones divergentes, respuestas a preguntas poéticas, rimas sencillas.
- Expresa opiniones o comentarios, dando algún fundamento y ateniéndose al tema.
- Caracteriza personas o personajes y describe objetos, señalando algunas características principales.
- Narra dos o más hechos secuenciados cronológicamente, destacando las acciones principales.
- Utiliza en sus escritos conjunciones coordinantes como *y*, *o*, *pero* y subordinantes de uso frecuente como *porque*, *si*.
- Utiliza adecuadamente el punto final, la coma en enumeraciones y los signos de exclamación e interrogación.

Nivel 3: se evidencia el logro de aprendizaje si el estudiante “Escribe textos de intención literaria y no literarios para expresarse, narrar, describir y exponer. Organiza varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por algunas ideas complementarias, utilizando un vocabulario variado. Utiliza oraciones en las que emplea conectores de coordinación y subordinación de uso frecuente y los principales tiempos y modos de la conjugación, utilizando los signos de puntuación fundamentales y respetando la ortografía de la mayoría de las palabras.” (MINEDUC. 2007, p 10). Para poder determinar el logro del aprendizaje es que se presentan los siguientes ejemplos de desempeño:



- Escribe relatos breves sobre experiencias de vida, anécdotas, temas de actualidad o de ficción, enriqueciéndolos con detalles relevantes.
- Expresa variados sentimientos o impresiones en torno a un tema en los poemas que escribe.
- Caracteriza a las personas o personajes que presenta en sus textos desde diferentes puntos de vista.
- Organiza sus ideas de acuerdo con el esquema de inicio, desarrollo y final.
- Utiliza expresiones sinónimas para expresar ideas similares entre sí.
- Usa puntos seguidos y aparte para organizar las ideas en sus textos.
- Escribe una noticia utilizando consistentemente la tercera persona y conectores que indiquen tiempo y lugar (entonces, luego, a continuación; ahí, allí, aquí, en ese lugar).

En síntesis los mapas de progreso del aprendizaje, son un instrumento que está enfocado en la evaluación de los aprendizajes esperados, favoreciendo la observación por parte de los educadores/as de párvulos y docentes de primer año básico.



2.4 LENGUAJE ESCRITO: DIDÁCTICA Y SUS DIFERENTES PERSPECTIVAS

En este subcapítulo, abordaremos al tema del lenguaje escrito, como dos procesos simultáneos que son la lectura y escritura, puesto que estos dos procesos constituyen prácticas culturales, es decir, actividades realizadas por grupos humanos, con propósitos determinados por las necesidades propias de sus contextos específicos.

Esto explica que en las distintas épocas, los conceptos sobre lo que significa leer y escribir ha ido variando, así como los propósitos por los cuales se lee y se escribe, las formas de hacerlo y, por cierto, las formas de enseñarlo.

Durante muchos años, el lenguaje escrito ha sido un tema de interés en investigaciones y estudios, que buscan comprender y explicar estos dos procesos. Es así como a través del tiempo se pueden observar distintos modelos educativos y sus implicancias, así como también postulados más recientes en relación al aprendizaje de la lectura y escritura.

A partir del planteamiento anterior podemos señalar que existen diferentes nociones sobre los procesos de lectura y escritura, a si como diferentes modelos de enseñanza. Los más utilizados en Chile son tres, los cuales, se basan en diferentes fundamentos y son necesarios conocer, para identificar las posturas que hay frente al tema.



2.4.1. Modelo de destreza.

El Modelo de Destrezas tiene sus inicios en los años 1930 – 1970, y se caracteriza por denominar lecto – escritura, al proceso de la lectura y escritura, ya que no hace una diferencia entre ellas.

Este modelo, enfatiza en las destrezas que se deben lograr escribir y leer. Se evidencia una postura conductista del aprendizaje, y se “asume que la enseñanza debe partir de lo más simple a lo más complejo” (Ponce, 2008.p. 12), las actividades se diseñan en fracciones o pequeñas unidades de aprendizaje, a través de las cuales todos los niños y niñas deben pasar, sin saltarse ningún nivel. Dentro de las destrezas más complejas, se contemplan la identificación de palabras y comprensión, es por esto, que se comienza por el aprestamiento y luego la decodificación, en el caso de la escritura, mientras que en la lectura se comienza con las vocales, las que luego se va uniando con las consonantes, hasta llegar a leer la palabra completa.

En este modelo, se otorga especial relevancia a la “estimulación de las funciones básicas” como aprestamiento, se señala que la percepción, la psicomotricidad, la dimensión motriz, son fundamentales para que los niños/as se ubiquen en el espacio para discriminar la dirección de cada letra..

Este modelo propone la siguiente metodología para lograr la adquisición de la lectura:

- Desarrollo de la conciencia fonológica
- Dominio del código
- Dominio de la lectura oral y silenciosa



- Lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.

En relación al proceso de escritura se proponen la siguiente metodología:

- Dominio de las destrezas propias de la escritura manuscrita y digital.
- Copia permanente de textos literarios y no literarios que satisfagan distintas funciones lingüísticas

Este Modelo conlleva un aprendizaje progresivo, paso a paso, de la enseñanza explícita de las letras, tipos de sílabas, palabras, oraciones y textos; desde el dominio del código hasta la comprensión de textos; se requiere ejercitar sistemáticamente la asociación de cada fonema con sus respectivos grafemas, en un continuo de lo más simple a lo más complejo.

Este enfoque es presentado en la literatura de los años sesenta como un debate entre un método global ("mirar y decir") o "marcha analítica" y un método fónico o "marcha sintética". En la perspectiva actual ambos métodos son compatibles con el modelo de destrezas puesto que el vocabulario visual o percepción de palabras completas y el aprendizaje de los fónicos constituyen pasos de una secuencia de aprendizaje de reconocimiento de las palabras.

El modelo de destreza posee los siguientes principios básicos: La lectura y la escritura son consideradas como un proceso de lenguaje que debe ser aprendido mediante una enseñanza sistemática y gradual "paso a paso" de sus habilidades y destrezas componentes. Esto conduciría al alumno hacia niveles progresivamente más altos de rendimiento en leer, escuchar, hablar y escribir.



El profesor juega un papel directivo en el proceso de aprendizaje, especialmente en los iniciales al presentarles tales secuencias claramente estructuradas. La comprensión del significado evidenciaría el rendimiento terminal del leer y del escuchar y la expresión del significado evidenciaría el rendimiento terminal del aprendizaje del hablar y escribir. (Web U. Central)

Este modelo plantea las siguientes actividades para lograr la “lecto-escritura” en los niños y niñas;

- Aprendizaje de un vocabulario visual básico
- Conocimiento del alfabeto.
- Toma de conciencia de sonidos iniciales y finales de las palabras.
- Toma de conciencia de las sílabas.
- Aprendizaje de las formas de las letras, una a una.
- Ligado.
- Regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de las letras, alineación, inclinación, espaciado.
- Diagramación.
- Aprendizaje de reglas de ortografía.
- Dominio de las estructuras gramaticales

Araya plantea en su texto: Modelos de Lectura, actividades similares, las cuales buscan que los niños y niñas realicen acciones tales como: recibir, memorizar, relacionar y comprender. Mientras que el educador debe dar, preparar, dosificar, disponer, controlar y evaluar.

Para concluir podemos señalar que el modelo de destreza, implica la enseñanza explícita o directa (paso a paso) del desarrollo de la conciencia fonológica, el dominio del código, la escritura manuscrita, la comprensión y



producción de textos, teniendo como meta codificar y decodificar mensajes con el objetivo de comprenderlos. La decodificación, se entiende como “la capacidad para identificar un signo gráfico con el nombre o sonido de una letra”. A través de la decodificación, se aprenderán las letras y luego las sílabas, es así como “el aprendizaje consta en aprender serie de sílabas (ma, me, mi, mo, mu) y frases formadas con esas sílabas (mi mamá me ama, amo a mi mamá)” (Ponce, 2009, p. 12), para luego continuar con las destrezas más complejas que son la identificación de palabras y comprensión.

Es importante destacar el hecho que un considerable número de profesores con experiencia en enseñar a leer y a escribir tiene éxito con este enfoque metodológico, especialmente en los casos en que el medio apoya la expansión de la lectura. Sin embargo, la observación de la forma en que los niños pequeños se enfrentan con el lenguaje escrito en forma natural, hace suponer que la metodología compatible con el modelo de destrezas podría enriquecerse aun más (Web U. Central). Es así que en el transcurso de los años este modelo ha buscado seguir perfeccionándose a través de la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza que incorporan nuevas estrategias de enseñanza, sin dejar de lado los principios fundamentales de este Modelo de enseñanza, los métodos más usados en nuestra educación chilena son el Método Silabario y Método Matte.

2.4.1.1. Método Matte.

Este método fue elaborado por don Claudio Matte en el año 1884, con la finalidad de acortar el tiempo de aprendizaje de la lectura y desarrollar desde el primer momento todas las facultades del niño o niña. Durante sus viajes a



Alemania, don Claudio Matte visitó muchas escuelas, en las cuales le llamó la atención el método de lectura utilizado, que era totalmente distinto al aplicado comúnmente en Chile conocido como Silabario. Se convenció de que no habría dificultad alguna para aplicar este método a la lengua castellana y de que, por el contrario, a causa de su ortografía sencilla y racional, nuestra lengua ofrecía facilidades especiales para ello. En vista de eso y convencido de los defectos del método utilizado en Chile, decidió emprender el trabajo de adaptarlo a nuestro país.

El Método Matte es fonético, analítico y sintético: Fonético, porque enseña sólo los sonidos de las letras, sin tomar en cuenta los nombres de ellas. Analítico, por la descomposición y análisis reiterado de cada palabra en forma oral y escrita. Sintético, por la recomposición de los sonidos para formar la palabra, “el procedimiento que se sigue en este método consiste en descomponer (análisis) primero las palabras en sus elementos y en reunirlos (síntesis) después para formar de nuevo las palabras” (Matte Claudio, 2007, p.6). La síntesis señala el momento que da comienzo a la lectura mental y luego que los/as niños/as pueden pronunciar correctamente, se les hace escribir las letras copiando y ejercitando su mano “nadie ignora que la mejor manera de grabar en la mente la forma precisa de un objeto cualquiera es producirlo por medio del dibujo” (Matte Claudio, 2007, p.7).

En el método Matte se da gran importancia a los ejercicios que se realizan antes de enseñar a leer, ya que consideran que se facilitará el aprendizaje y será de forma más gradual. Para comenzar el o la profesor/a debe preocuparse por las debilidades que se encuentran en el habla o pronunciación de los/as niños/as, luego se realizarán ejercicios para distinguir y pronunciar sonidos de que se compone la lengua. Esto consiste en que se utilizarán palabras que comiencen



con una vocal y sean monosílabas para que así los niños y niñas distingan las consonantes, luego se continuará con palabras polisílabas las que se descompondrán en sílabas y sus sonidos. Para continuar se realizarán ejercicios donde los niños y niñas deberán combinar letras para formar sílabas y palabras, lo cual es llamado como “lectura mental” y luego se realizarán ejercicios “preparatorios de la escritura” los cuales consisten en el manejo del lápiz y los postura del cuerpo al momento de escribir, el trazo de líneas verticales, horizontales y oblicuas, luego de que el niño y niña es capaz de llevar a cabo todos estos ejercicios mencionados, pueden comenzar a utilizar el libro “el ojo”.

De esta manera podemos decir que esta metodología, pretende homogenizar el proceso de lectura y escritura en los niños y niñas, lo cual es contrario a las perspectivas que subyacen de los marcos curriculares tanto de Educación Básica como de Educación Parvularia los cuales se plantean como flexibles en cuanto a la adecuación a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizajes de los estudiantes.

2.4.2. Modelo holístico

Este modelo, tiene sus orígenes en la década de los 70, y se fundamenta en la psicolingüística, basándose principalmente en que la comunicación parte del lenguaje oral y escrito.

Bajo esta perspectiva se considera que leer y escribir son parte de la comunicación, y se aprenden de la misma manera que se aprende hablar, es decir a través de la “imitación, ejercitación y por reconstrucción interna de un proceso” (Araya, 2005, p.45). Se enfatiza en que la comunicación y el mensaje, no tienen



relación alguna con el acto motor, sino mas bien, tiene relación con un proceso natural espontáneo, que debemos adquirir los seres humanos.

Este modelo considera la construcción significativa, por parte de los niños y niñas, a partir de sus realidades y experiencias previas, por lo cual se utilizarán textos auténticos, como también habrá preocupación por el espacio, recursos y experiencias que se ofrezcan a aquellos niños/as. Es por esto, que se reconoce que el/la niño/a son capaces de otorgar un significado al texto escrito desde un principio y también, es capaz de escribir, aunque sean trazos socialmente desconocidos. A través de este proceso, serán ellos quienes descubran qué es la lectura y escritura, como también, qué son instrumentos o medios para comunicar.

El aprendizaje se logra a través de una activa e intensiva inmersión en el mundo textualizado desde el inicio de la escolaridad. Sus principales habilidades son hablar, escuchar, leer y escribir, las cuales están a la base de la comunicación y construcción de significados; se utilizan textos completos y significativos desde el inicio; se valoran los conocimientos previos de los estudiantes, considerando las claves dadas en el texto y el contexto; se utilizan estrategias como la predicción e interrogación, para enfrentar un texto.

Bajo esta perspectiva, los contextos significativos permiten la utilización de diversas funciones del lenguaje y dentro de las actividades que se pueden realizar, basándose en este modelo, se encuentran: Escuchar cuentos contados, leídos o grabados y que el niño o niña paree visualmente las palabras escuchadas, creación de un ambiente de textos, lecturas donde se ha impreso la cultura oral de los niños: experiencias, canciones, trabalenguas, anécdotas, rezos o chistes, presentar textos que satisfagan necesidades y funciones: cartas, invitaciones, saludos, aplicar metodologías de “proyectos en aula, trabajar con distintos tipos de



textos como cuentos, poemas, fábulas, recetas, considerar sus conocimientos previos, apoyando la comprensión del texto.



2.4.3. Modelo integrado

El Modelo Integrado surge a partir del Modelo de Destreza y el Modelo Holístico, puesto que es una posición intermedia entre los modelos antes mencionados, ya que se recogen algunos elementos fundamentales de cada uno, pero pensando en tener una postura propia. Es así como del modelo Holístico, rescata el sentido del acto de leer y escribir, además, la relación que debe tener con la vida de los niños/as, para que tenga significado. Del modelo de destrezas, rescata la decodificación, “la cual debe ser enseñada en forma sistémica y organizada” (Araya, 2005, p.50). De acuerdo a ambos modelos, en este tercer enfoque, se comienza desde la comprensión de los textos a partir de ciertas claves, para finalmente dar lugar a la decodificación.

A su vez este modelo propone en su metodología de enseñanza los siguientes componentes: afectivos y valorativos, lingüísticos, cognitivo y metacognitivo, sociocultural y un componente estratégico. Estos componentes deben trabajarse de manera integrada y dialógica para que no se excluya ninguna dimensión del proceso escritural. Se asume la escritura bajo una concepción holística creativa y funcional, en la que interaccionan de manera permanente el contexto académico y cotidiano, el lenguaje y la cultura (Medina, A. 2003).

El modelo integrado, considera que los/as Educadores/as deben enseñar a partir de las experiencias previas de los niños y niñas, ya que muchas veces ellos se encuentran en ambientes alfabetizados. El lenguaje escrito es parte de la vida cotidiana, por lo cual, cuando hay contacto con textos escritos de cualquier tipo, se producen conocimientos, los cuales deben tomarse en cuenta en el proceso de enseñanza, para favorecer nuevos aprendizajes que serán significativos al relacionarlos con los previos. En el centro educativo, es necesario realizar un



diagnóstico, ya que no todos están en la misma situación, ya que pueden pertenecer a familias analfabetas o su contexto no es un ambiente textualizado, por lo que se deben favorecer experiencias centradas en el interés por el lenguaje escrito.

Como estrategia, se contempla la interacción constante con el lenguaje escrito, ya que favorece el proceso de aprendizaje y “ayuda a desarrollar conceptos en los niños y niñas sobre las funciones del lenguaje impreso” (Ponce, p. 13), las cuales son: informativa, interactiva, normativa, imaginativa, personal y metalingüística. También ha de considerarse, la enseñanza de la comunicación, la cual contempla la escritura como las relaciones entre fonemas y grafemas, ya no escribir, no es tan sólo una transcripción.

Este modelo contempla la escritura y la lectura como las herramientas más importantes del desarrollo personal y social. De esta manera se supone al acto, como una acción que involucra muchas habilidades que van desde las motrices hasta las cognitivas. Además busca que sus estudiantes aprendan a leer a partir de textos significativos para ellos; desde las 1º etapas del aprendizaje de la lectura y escritura el niño/a se caracteriza por construir y comunicar significado de lo que lee; las destrezas de lectura se dan dentro de una situación de lectura con sentido; los textos se relacionan con la cultura oral de los niños y niñas, con sus experiencias, intereses y necesidades; los niños tiene siempre un propósito definido para leer y para escribir; los tipos de texto utilizados para el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura corresponden a las diferentes funciones del lenguaje; los niños y niñas aprenden diferentes estrategias de lectura de acuerdo al tipo de texto, a su nivel de complejidad y al propósito con el que se lee.



Revisados los tres modelos y sus metodologías de enseñanza, podemos ver que en los inicios se comenzó por un gran interés por el componente motor y escaso, o nulo, interés por la comunicación y la comprensión.



2.4.4 Reflexión: Lenguaje escrito y sus didácticas

Considerando la trascendencia e importancia que han asumido los diferentes modelos, en un determinado momento histórico, es que se hace preciso desde una mirada constructivista poder reconocer lo necesario de cada uno para poder realizar una enseñanza del aprendizaje escrito que potencie aprendizajes en función de la capacidad comprensiva de los niños y niñas.

Hay que comenzar de la premisa que en los tres modelos de lenguaje escrito señalados en el capítulo anterior, se encuentra una constante preocupación al ¿Cómo se enseña a los niños y niñas el lenguaje escrito?

Para comenzar en esta profundización de los modelos podemos señalar que en el actual Marco Curricular de Enseñanza Básica, en relación a la enseñanza del lenguaje escrito se menciona que desde el “inicio de la etapa escolar, dicho aprendizaje se basa en un enfoque equilibrado o integrado, a partir de los aportes dados tanto por el modelo de destrezas como por el modelo holístico”. Así de la misma forma las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean que se debe trabajar la comprensión de textos escritos en el nivel, dándole la oportunidad a los párvulos de que se interesen por el lenguaje escrito, teniendo para ello un ámbito de aprendizaje.

Sin embargo, cabe destacar que dentro de la realidad chilena, en una investigación realizada por Orellana en el año 2003 sobre la enseñanza del lenguaje escrito en los colegios de educación básica, obtuvo por conclusión que



“lo que se observa con mayor frecuencia en la escuela es el Modelo de Destrezas. La aplicación de este Modelo como única forma de aprendizaje lector resulta tedioso ya que presentan actividades vacías que no tienen significación. La lectura que realizan los niños es para aprender a leer y no para conocer o valorar lo que se lee”.

Esta investigación no es menor, y existen otras al respecto, que ahondan también sobre los conocimientos de los niños y niñas sobre el lenguaje escrito “dichas investigaciones enfatizan por una parte, que los niños poseen conocimientos previos a la enseñanza formal, que esos conocimientos previos a la enseñanza normal, que esos conocimientos y creencias juegan un papel importante en el aprendizaje, aunque por otra parte, ellos no sean siempre adecuados” (Teberosky. 1999:11). Se menciona la importancia de los aprendizajes previos y por ende subyace una visión de lenguaje escrito centrada en el modelo integrado, dándole una valoración y enfatizando en las creencias que tienen, pudiendo ser estas erradas o ciertas.

Bajo este enfoque vemos que los niños y niñas, antes de ingresar a la enseñanza formal¹⁸, ya poseen experiencias en relación al lenguaje escrito, experiencias que han sido adquiridas tanto en el contexto en el cual se desenvuelven, como en el nivel de educación parvularia. Hay investigaciones que tienen relación con las interpretaciones que realizan los párvulos cuando se enfrentan al lenguaje escrito, la cual recibe por nombre “semiótica o simbólica, la primera de las interpretaciones de <<solo dibujo>>” (Teberosky. 1999:17). Considerando que el dibujo es una representación de la escritura de los niños/as,

¹⁸ Se refiere a la enseñanza formal al nivel de Educación General Básica.



donde ellos/as se van relacionando con la escritura más convencional poniendo de manifiesto su sentir y pensar.

Sin embargo esta representación no es aislada, porque la adquisición del lenguaje escrito presenta una evolución natural donde se va enlazando también al nivel de comprensión que poseen los párvulos, “desde los 3 años, cuando a un niño se le pide <<que escriba>>, ninguno de ellos produce sólo formas icónicas”. (Teberosky. 1999:17). Los niños y niñas a los 3 años ya son capaces de realizar sus propios signos gráficos, propios porque le otorgan un significado a su escritura, comentando lo realizado y siendo incluso capaces de relatar lo que han escrito.

Es por esto la importancia de presentar diversas oportunidades a los niños y niñas, en relación a la interacción que tengan con el lenguaje escrito. Piaget (1952) plantea que, “un niño desarrolla progresivamente más sus potencialidades internas cuando mas manipula y experimenta. El desarrollo de su inteligencia y curiosidad está en función de la cantidad y diversidad de experiencias que realice” (Condemarín.1994:8). Este mismo planteamiento también se ve en Orellana, destacando que “el desarrollo del niño no depende únicamente de factores internos, sino que los factores ambientales también son altamente significativos”. (Orellana. 2003). Ambos autores destacan la importancia del contexto, de las experiencias que se les presenten a los niños/as y como va surgiendo de forma progresiva. Dichos planteamientos también se deben a investigaciones y nuevas corrientes tales como la psicología, “los avances de la psicología cognitiva y neocognoscitiva muestra que el desarrollo del niño no depende únicamente de factores internos, sino que los factores ambientales también son altamente significativos. Bruner (1960) representante de la línea neocognoscitiva plantea que " cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a



cualquier edad, si el educador organiza eficazmente su enseñanza". (Orellana. 2003)

Retomando la idea del comienzo, que tiene relación con una enseñanza constructivista del lenguaje escrito, Ferreiro (1983) señala "que los procesos de aprendizaje se dan en forma independiente de los métodos. Estos podrían inhibir, facilitar, ayudar o complicar el aprendizaje, pero el procesamiento que hace el niño es lo que logra el acceso a la información y no el método el que permite el aprendizaje". Esto explicaría que no existe un método único de enseñanza, ya que, el aprender no requiere de una forma particular, sino que importa acercar a los niños/as experiencias significativas.

Podemos ver la importancia que se da al nivel de educación parvularia, como la primera instancia de aproximación que tiene el niño o niña a diferentes textos escritos, realizando los propios y otorgándoles un significado.

Por último cabe destacar que "el Sistema Educativo de por sí, debería cuidar que en ningún momento se produjera un cambio violento en su quehacer ya que los cambios en el ser humano, sean por desarrollo o por aprendizaje, son lentos y progresivos" considerando la importancia de lograr una articulación en la enseñanza del lenguaje escrito en los distintos niveles educativos, siendo Educación Parvularia y Educación General Básica.



Los docentes son agentes de cambio, pero para ello, tiene que comenzar por cambiar sus formas de enseñanza, mediante la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas, buscando las más pertinentes para el contexto en el cual están insertos.

Capítulo 3:

DISEÑO METODOLÓGICO



3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentará el diseño de investigación, el que consiste en “un proceso sistemático de toma de decisiones que se puede denominar como el punto que une la formulación de problema con la solución que se le dará a éste” (Pérez, 2008).

Dichas decisiones las conforman, en primer lugar, el enfoque investigativo que dará sentido a la presente investigación y la metodología empleada. Posteriormente se dará a conocer la muestra considerada, evidenciando de este modo el escenario donde se desarrolla la presente investigación y los participantes de esta. Posteriormente, se dará cuenta tanto de las técnicas e instrumentos que se emplearon para recopilar la información necesaria para lograr los objetivos propuestos en la presente investigación y finalmente se dará a conocer el plan de análisis que procede a la recogida de información.



3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo cualitativo, ya que este permite comprender la realidad investigada, incorporando lo que los participantes dicen, creen, hacen y piensan desde sus experiencias y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Watson-Gegeo, 1982), considerando que la educación es un hecho social que gira en torno a realidades complejas y únicas.

Bajo esta orientación, se pretende comprender e interpretar los comportamientos de las personas o fenómenos educativos a partir de los sujetos investigados y su realidad, puesto que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al, 1996).

Con la presente investigación se pretende comprender los significados que le otorgan los actores al proceso articulador del Lenguaje Escrito, para luego plantear una propuesta de mejoramiento de dicho proceso.

Al objetivo anterior, se suma el de recopilar la opinión de la comunidad educativa respecto a la factibilidad y pertinencia del diseño de la propuesta curricular, comprendiendo la importancia de generar acciones coherentes al contexto educativo y a las necesidades propias de cada uno de los agentes educativos que forman parte de este proceso articulador.

En síntesis, la presente pretende comprender en profundidad la realidad del proceso articulador en el lenguaje escrito para luego, favorecer estrategias



coherentes que apunten a solucionar las problemáticas que afectan al proceso articulador entre ambos niveles educativos.

Por otra parte el enfoque cualitativo, nos permitirá realizar una investigación más profunda sobre las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de las personas, entregando más conocimiento, permitiéndonos conocer la realidad tal como la experimentan, desde una legítima subjetividad de las significaciones, que ellos poseen. A su vez nos permitirá dar a conocer los conocimientos y la verdad que construyen las personas desde una mirada amplia y holística del proceso. Dentro de este paradigma nuestra investigación será de tipo descriptiva-interpretativa lo que nos llevara a conocer las situaciones y actitudes de los individuos, por su parte, el investigador debe dar a conocer esta información sin seleccionarla o fragmentarla, ya que de esta manera se interfiere y se distorsiona la realidad de la investigación.



3.2 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada para la presente investigación corresponde a la investigación acción, la cual es entendida según Elliot (1996) como “un estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad a través de acción”. Del mismo modo es percibida por Lomax (1990), citado por Latorre, como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (Latorre, 2004, p.24).

Lo anterior cobra relevancia si se considera que el origen de la problemática a investigar, radica en los bajos resultados en la prueba SIMCE en el área de lenguaje y comunicación. Al respecto Elliot (2000) plantea que “La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de cambio y que requieren de una respuesta práctica”.

Otro punto importante de destacar, como lo plantea Bartolomé (1986), citado por Latorre, es que “la investigación acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formulación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (Latorre, 2004, p.24). Por lo anterior es que se ha considerado mantener una participación activa en el contexto natural del Liceo A-5, para poder comprender, conocer y develar los significados que subyacen de las prácticas y los discursos de los agentes educativos involucrados en el proceso articulatorio del lenguaje escrito, lo cual reportaría información relevante, si lo que se espera es generar acciones concretas en conjunto con los docentes, que busquen transformar la realidad



actual, a fin de favorecer la calidad de los aprendizajes que se esperan para cada nivel educativo.

La idea anterior puede ser fundamentada desde lo que plantea LEWIN(sf), citado por Elliot(2000) el cual especifica, que la secuencia de actividades que sigue la investigación acción es vista como un espiral considerando, en primer lugar la aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica, luego formular estrategias de acción para resolver el problema, después de ello implementarlas y evaluarlas, para posteriormente proceder a la aclaración y diagnóstico posterior a la situación problemática y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción, convirtiéndose en un nuevo ciclo.

Es por esto, que la presente investigación contemplaría las dos primeras etapas; la de diagnóstico y la de formulación de estrategias de acción, en función de contribuir con una línea investigativa, que continuaría en los años posteriores.



3.3. DELIMITACIÓN DE LA MUESTRA

Para comenzar hemos de plantear criterios de selección de la realidad investigada:

- Docentes que se desempeñen de manera regular en el primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia.
- Docente que se desempeñe de manera regular en la asignatura de Lenguaje y comunicación correspondiente al primer año de educación general básica.

Considerando que la muestra es de carácter intencionado y considerando los criterios anteriormente planteados, la muestra queda conformada por los/as docentes del primer y segundo nivel de transición y primer año básico del Liceo A-5 “Polivalente Mercedes Marín del Solar”.



3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el desarrollo de este estudio se ha considerado utilizar técnicas e instrumentos de recolección de la información, que se centren en comprender la realidad investigada desde lo que creen, piensan y sienten las personas, como también que nos permitan visualizar las problemáticas surgidas en su contexto.

Una de las técnicas escogidas es la observación participante, ya que su propósito es explorar ambientes, describir, comprender procesos, identificar problemas y generar hipótesis. Tal como plantea Hernández (2004) “la observación participante implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar al pendiente de los detalles, de los sucesos, los eventos y las interacciones”. Es por esto que se ha planteado incorporarse a ambos niveles educativos, durante el desarrollo de sus actividades cotidianas, participando y centrando la observación tanto en contexto del espacio educativo, como en las prácticas interactivas desarrollada por los docentes y por ende en las interacciones que van surgiendo en cada situación.

El instrumento escogido para la técnica antes descrita corresponde al registro de observación, el cual posee la característica de describir procesos de una situación en forma detallada y tiene por objetivo aportar a la construcción de la panorámica global de la realidad vivida.

Otra técnica son las reuniones reflexivas las cuales se caracterizan por constituir un espacio reflexivo donde los docentes ponen de manifiesto sus ideas, concepciones y experiencias en función al tema central “prácticas pedagógicas que favorecen la enseñanza del lenguaje escrito”. Estas reuniones serán



mediadas por tres docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación correspondientes al Departamento de Educación Parvularia y que participan en el proyecto FIE/ 7-2009-2010. Dichas reuniones se realizarán en el 2º semestre de 2010. Las reuniones se grabarán y luego transcribirán de manera textual los diálogos de cada uno de los participantes.

La última técnica que se empleará será la entrevista en profundidad. Esta tiene como principal característica ser una conversación entre dos o más personas, en la cual se trata un tema de interés o de investigación y que va más allá de la charla superficial hasta convertirse en una rica discusión sobre pensamientos y sentimientos.

Para que dicha profundidad se logre es necesario, tal como lo plantea Lincoln y Guba (1999), que se cumpla cierta característica, la cual radica en el tipo de formato que se seleccione, así se distinguen “tres tipos de formato de entrevistas: la entrevista no estructurada, el guión de entrevista y el plan de entrevista. Todas estas tienen un aspecto en común, las preguntas son abiertas y buscan poner de manifiesto lo importante del estudio”

Para esta investigación se utilizará el plan de entrevista que “consiste en una serie detallada de preguntas y preguntas de sondeo” (Lincoln y Guba, 1999, p.99). Dichas preguntas están categorizadas en tres aspectos, lenguaje escrito, articulación y propuesta articuladora.

Considerando que las preguntas que se hacen en la entrevista en profundidad, son abiertas y pretenden ir más allá de una charla superficial, es que elaboramos nuestras preguntas en función a lo que expone Patton, en relación al tipo de estas, las cuales tiene relación con:



- Preguntas de experiencia/conducta: tratan sobre lo que la gente hace, o han hecho. Estas las utilizamos para conocer sobre la experiencia de los entrevistados en función de su conocimiento sobre el lenguaje escrito y la articulación.
- Preguntas de opinión/valor: instan al entrevistado a decir que es lo que hace en la actualidad. Se formularon preguntas de este tipo para conocer la función de cada entrevistado en el establecimiento, sus cursos y otros similares en función de la enseñanza del lenguaje escrito y experiencias articuladoras.
- Preguntas de sentimiento: interroga sobre estados afectivos. Se abordaron principalmente este tipo de preguntas en la entrevista, para conocer el sentir, y pensar de todos los entrevistados, su opinión frente a la importancia del lenguaje escrito y la creación de una propuesta articuladora en este ámbito.
- Preguntas de conocimiento: instan al entrevistado a decir lo que sabe sobre un conocimiento específico. Para conocer lo que sabía cada persona entrevistada respecto al lenguaje escrito y la articulación, recurriendo a revisar reflexiones de estos en talleres con otros agentes, comenzando desde esta base se elaboraron preguntas más acabadas, relacionadas con las preguntas de conocimiento, para indagar de forma más profunda lo que sabían respecto al tema a investigar.
- Preguntas de percepción: indagan sobre lo que el entrevistado, ah visto, escuchado, lo que siente, gusta, huele. Se planteo este tipo de preguntas para poder comprender la percepción de los entrevistados respecto al tema investigado, sus experiencias previas en la enseñanza del lenguaje escrito, lo que ha escuchado de otros colegas respecto al tema, su opinión frente a esto.



- Preguntas de antecedentes/ demográficas: facilitan que el entrevistador caracterice al entrevistado. Este tipo de preguntas se fue desarrollando durante la entrevista, generándose a partir de las respuestas de los entrevistados, se pretende identificar principalmente sus años de ejercicios, cursos de perfeccionamiento, institución de egreso, formas de enseñar y aprender, entre otras.

Considerando que en este tipo de entrevistas se puede ir profundizando sobre las respuestas entregadas, es que se hizo preciso también, trabajar con preguntas de sondeo, o preguntas de seguimiento cuya función es profundizar en las respuestas de la entrevista. Para poder ir conociendo el sentir y pensar de los entrevistados.



3.5 PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información es percibido como un proceso relevante, sistemático y reflexivo. Este tiene como objetivo, recopilar, comparar, sintetizar e interpretar los datos, permitiendo obtener una visión lo más completa posible de la realidad.

Como investigadoras orientadas por el enfoque cualitativo, es necesario considerar el cumplimiento de dos funciones relevantes para la realización del análisis e interpretación de la información recolectada, los cuales fueron: recolectar datos e interpretarlos para develar los significados de los docentes involucrados en el proceso articulador, para posteriormente elaborar una propuesta articuladora que mejore las prácticas educativas a modo de transformar dicha realidad en función de mejorar la calidad de la educación en relación al Lenguaje Escrito.

Es por ello que el análisis de la información se entenderá como “un proceso complementario, continuo, simultáneo e interactivo, más que secuencial” (Latorre et. al, 1992). Para lo cual se procederá a reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información recopilada.

Además es preciso considerar que al ser una investigación-acción se considerará un proceso reflexivo permanente, la cual entenderemos como “el conjunto de tareas- recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (Latorre, 2004, p.83).



Se confeccionaron matrices para disponer y analizar la información recolectada desde los registro de observación, registro textual de entrevista y registro textual de reuniones reflexivas. Con las matrices ya planteadas se organizó y sistematizó la información recolectada, a modo de llevar a cabo un óptimo procedimiento y manejo de la información.

En primer lugar se desarrolló una lectura comprensiva y cuidadosa de los diferentes registros que reúnen la información recopilada, segmentándola por informante y para el orden de la información se llevaron a cabo matrices.

Se realizó la *matriz 1* en donde se extrajeron las unidades de significado desde información recopilada de los diferentes instrumentos utilizados. La tabla tendrá dos columnas, una donde estará el registro textual extraído de los diferentes agentes educativos descritos en la muestra y en la columna siguiente estarán las unidades de significado que se podrán extraer a partir del discurso textual de los agentes.

La *matriz 2* tendrá dos columnas en las cuales se dará a conocer las categorías de estudio que se han levantado y en la siguiente columna estará la definición de cada una de estas categorías.

La *matriz 3* consiste en describir las categorías a partir de los discursos textuales y registros de cada uno de los agentes. Esta matriz manejará la siguiente simbología, dado los agentes participantes de dicho estudio:

EPNT: Educadora de primer nivel transición.

ESNT: Educadora de segundo nivel transición.

PPAB: Profesor de primer año básico.

En la última matriz, la número 4, la utilizamos para triangular la información. En esta matriz se agrupan los discursos y observaciones de todos los informantes en



función de las categorías establecidas a través de diferentes instrumentos de recolección de información tales como: entrevistas, registro de observación y reuniones reflexivas (registros etnográficos), se pretende conocer de los actores su quehacer práctico y teórico. La simbología que se dispone en esta matriz, alude a los distintos instrumentos de recolección de información que se aplicó a los distintos agentes involucrados en el presente estudio, el cual será presentado a continuación:

REG: Registro de observación.

RER: Reuniones Reflexivas.

ENT: Entrevista en profundidad.

Los números que se encuentran junto a esta simbología, representan al agente involucrado, de tal manera de ordenar más claramente la información, como será presentado a continuación:

RER1: Reuniones reflexivas de la educadora de primer nivel de transición.

ENT1: Entrevista en profundidad a la educadora de primer nivel de transición.

REG2: Registros de observación de la educadora de segundo nivel de transición.

RER2: Reuniones reflexivas de la educadora de segundo nivel de transición.

ENT2: Entrevista en profundidad a la educadora de segundo nivel de transición.

REG3: Registro de observación al profesor de primer año básico.

ENT3: Entrevista en profundidad al profesor de primer año básico.

RER3: Reuniones reflexivas del profesor de primer año básico.

Posteriormente a ello se procedió con el análisis interpretativo de la información ya reducida, categorizada y procesada a partir de la información



recopilada y del marco teórico construido. Posterior a ellos se elaboraron las conclusiones del estudio que buscan dar respuesta al objetivo específico “develar los significados que le otorgan los docentes de primer año básico y de Educación Parvularia al proceso articulador del lenguaje escrito entre Educación Parvularia y Educación General Básica”.

Cumplidos estos procedimientos se da paso al diseño de la Propuesta Articuladora de Lenguaje Escrito considerando la realidad del contexto educativo del Liceo A-5, lo cual forma parte de los objetivos de esta investigación.



3.6 CRITERIOS DE RIGOR PARA LA INVESTIGACIÓN

Para asegurar cierto rigor en la investigación se plantea cumplir con criterios coherentes con el enfoque escogido para la investigación, estos son:

- **Credibilidad:** Para cumplir con este criterio se espera recurrir a acciones como: la triangulación de los diferentes instrumentos utilizados para recolectar la información, como también la participación de más de una de las investigadoras en las observaciones y entrevistas que se realizarán a cada nivel, del mismo modo se considerará la transcripción textual de las entrevistas, y el registro de las observaciones lo mas inmediatamente posible, y la recopilación de información necesaria para el cumplimiento de los objetivos.

- **Intersubjetividad:** a través del diálogo contante entre las investigadoras, posteriormente a la recolección de la información, para comprender desde variadas visiones la realidad investigada. Este criterio se evidenciará cuando las distintas investigadoras se inserten en dicha realidad, para tener su propia visión del contexto, de tal manera de poder contrastar puntos de vista y así comprender mejor la realidad investigada.



Capítulo 4:

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS



4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El siguiente capítulo da cuenta de los análisis realizados a partir de la información recopilada de los distintos agentes educativos involucrados, dicha información nos permitió develar los significados que estos le otorgan al proceso articulador del lenguaje escrito. Los análisis, se desarrollaron considerando las seis categorías levantadas, las cuales dan cuenta del pensamiento pedagógico de los actores involucrados en el estudio.

Cada categoría será analizada de manera individual destacando la visión de los agentes de cada nivel, involucrados en la investigación, es decir, el profesor de primer año básico y las educadoras de párvulo de primer y segundo nivel de transición, para posteriormente dar cuenta de las similitudes y diferencias evidenciadas desde los discursos y de las prácticas de los actores involucrados. El análisis tiene un carácter descriptivo e interpretativo, es decir, se describe el discurso y/o la acción de los docentes para luego interpretarlo. La suma de las categorías abordadas aportará de este modo, a la construcción diagnóstica de la realidad investigada, a través de la interpretación de lo que dicen, piensan y sienten los y las informantes, respetando de este modo los principios de la investigación cualitativa. Del mismo modo se han considerado los puntos claves de la investigación acción, al enfatizar en las fortalezas y los nudos críticos de las prácticas pedagógicas, lo que podría contribuir a modificar y mejorar el proceso articulador del lenguaje escrito.



Como una segunda instancia, se presenta las opiniones de cada agente educativo, respecto a sus apreciaciones sobre la factibilidad y pertinencia del diseño de la propuesta articuladora de lenguaje escrito presentada al establecimiento. Dichas opiniones surgen como resultado de la presentación a los docentes y directivos del establecimiento sobre aspectos claves que serian abordados en la propuesta de articulación en el ámbito de lenguaje escrito entre el nivel de educación parvularia y primer año básico. La estructura de estas opiniones, se centra en cinco temas centrales, los cuales dan cuenta de la percepción de los agentes educativos sobre la propuesta, y destacando la factibilidad de ser aplicada el año 2011 en dicho centro educativo.



4.1.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN

1º Categoría: “La articulación es que hagamos lo mismo, los dos niveles”

Esta primera categoría tiene relación con la percepción de los distintos agentes involucrados, respecto a su conocimiento sobre la articulación curricular. Esta categoría tiene como eje central el discurso de los agentes educativos participantes.

En relación al tema de la articulación curricular es importante destacar que los agentes educativos que participaron en la investigación dan a conocer a través de sus discursos, el significado que le atribuyen al proceso articulador, haciendo referencia tanto a la importancia que cobra en su quehacer educativo, cómo también a las acciones que cada uno desarrolla en función de un trabajo más cohesionado entre docentes.

De esta manera una educadora señala “...yo creo que la articulación es como todo el sentido, si hay sentido hay significado, si hay significado hay trascendencia, y si hay trascendencia hay aprendizaje, para mi es ese hilo, esa es la cadena”... Esto permite develar que la educadora visualiza al proceso articulador como relevante para favorecer aprendizajes de calidad, además se aprecia al hablar de trascendencia esta le otorga una especie de sentido y continuum al proceso de articulación.



Además la educadora considera que "...la articulación es fundamental para los niños, para los educadores, para la comunidad educativa...". Esta idea permite apreciar que, reconocería que el proceso articulatorio traería implícito aspectos favorables para los diferentes agentes educativos y que estos implicarían a su vez asumir ciertas responsabilidades, hecho que haría necesario un trabajo cohesionado y un rol activo y profesional de cada integrante de la comunidad educativa en la que se desenvuelven.

En consecuencia, concibe la articulación como un proceso fundamental para favorecer aprendizajes significativos y de calidad en los/as estudiantes y además considera que todos los agentes educativos se deben comprometer a desarrollarla teniendo un objetivo común. No obstante, la informante al referirse a las acciones que ha desarrollado en función del proceso articulatorio señala que: "...para contextualizar un poquito (al profesor de primer año básico) acerca de los niños que entraban a primero básico, entregaba al profesor un informe de evaluación de los niños...". La idea anterior nos deja ver ciertas incoherencias puesto que por una parte, reconoce la importancia de mantener un rol activo y participe del proceso, sin embargo, desarrolla un rol pasivo en este proceso, dada la escasa participación en la elaboración conjunta de estrategias que favorezcan dicho proceso, especialmente frente a una herramienta clave en el desarrollo del proceso articulatorio, como es la evaluación del proceso de construcción de aprendizajes de los estudiantes. Además puede apreciarse la relación que hace la informante entre articular y contextualizar.

Así mismo señala que "...nos cuesta aunar las mismas experiencias, pero si, trabajamos en torno a un mismo eje temático, a los espacios, todo eso se puede potenciar entre niveles...". Y continúa diciendo "...el nivel de educación parvularia trabaja de forma más articulada, viendo por ejemplo que aprendizajes estamos



trabajando...”. De lo anterior, se desprende que la profesional visualiza la articulación como hacer lo mismo en ambos niveles y como un hecho de carácter voluntario y no “obligatorio”, centrando la voluntad de articular, más en aspectos personales que profesionales.

En definitiva, se puede observar ciertas incoherencias entre el discurso y las acciones que desarrolla en función del proceso articulatorio, hecho que puede evidenciarse cuando se refiere al proceso articulatorio como “...es el sentido, el significado, la transcendencia y lo fundamental...” Mientras que para referirse a las acciones desarrolladas en función de este proceso, señala que contextualiza al profesor de Educación básica, entregando un informe, aunando experiencias, viendo los aprendizajes que usamos...”, lo cual nos indica que la informante desarrolla escasas acciones para articular curricularmente los niveles.

Otra educadora informante, en función al mismo tema de la articulación curricular señala que “...tiene que ser factible la articulación, de lo contrario, no habría investigación...”, y luego afirma “...ustedes hacen todo un trabajo con nosotros, ustedes nos hacen preguntas sobre articulación pero, la decisión no es nuestra, es de los directivos, ellos son los que deciden...” La idea anterior devela la falta de significado que posee para ella el proceso articulatorio, percibiéndolo como ajeno y anexo a su rol como docente y atribuyéndole dicha responsabilidad a los directivos. Así mismo su posición frente a la investigación es pesimista, develando también que la idea de implementar cambios que busque favorecer la articulación entre niveles, no es parte de su rol como profesional.

Al describir las acciones articulatorias que desarrolla en su quehacer educativo hace referencia a que “...por iniciativa propia, le entrego al profesor de básica los perfiles de los niños...”, y también “...hago un perfil de cada niño, se lo muestro al profesor de primero básico y todos los datos de las familias para que el



sepa, digamos, como es que viene mi curso...”. Todo lo anterior nos permite develar que ella da un carácter voluntario a las acciones que realiza para facilitar el proceso articulatorio entre niveles, asumiendo por iniciativa propia que busca establecer instancias de intercambio de información de los niños y niñas de su nivel con el docente de primer año. Sin embargo también se aprecia que esta no se siente protagonista de este proceso articulatorio entre niveles, evidenciando una falta de reflexión crítica frente a la importancia y trascendencia de este como medida para mejorar la calidad de la educación.

Todo lo anterior devela una incongruencia por parte de la educadora, si bien por una parte plantea que ella no es la responsable ni parte del proceso articulatorio, realiza acciones que buscan una coherencia entre niveles, entregando información al docente de enseñanza básica. También se aprecia una falta de reflexión crítica sobre su rol como profesional al interior de un centro educativo.

Por su parte el profesor de primer año básico, al referirse al proceso articulatorio señala “...el trabajo articulado facilita la labor, va a servir para que el profe de primero no se detenga en apresto, sino en las dificultades que tengan los niños...”. Además señala que “...con una adecuada articulación, se mejoraría el rendimiento de los/as estudiantes ya que no tendría que detenerme en los aprendizajes previos que debiesen traer los niños, sino que podría centrarme específicamente en las dificultades respecto a los contenidos específicos de mi nivel educativo...” Lo anterior, devela que el informante percibe la articulación como positivo pues facilitaría su labor como docente, centrando los beneficios en su rol y no en las necesidades de los estudiantes, se devela también la visión que tiene sobre el rol de las Educadoras de Párvulos, considerando que estas preparan a los niños y niñas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.



Otro aspecto que señala es que “...no conozco el decreto de articulación...”. Este aspecto está presente en los tres agentes investigados, revelándose también en la práctica pedagógica desarrollada por ellos, pues no hay aplicación de estrategias articuladoras entre los currículo que desarrollan.

Esto deja ver el desconocimiento de aquellas problemáticas que giran en torno a su rol como docente, dejando de lado además una de las cinco líneas de acción para mejorar la calidad de la educación, la cual esta propuesta en la Reforma Educacional, la cual plantea “la articulación de programas curriculares en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación”, hecho que potenciaría un conjunto de principios comunes entre educación parvularia y educación básica tendientes a concebir a los niños y niñas como sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo integral y promover sus interacciones positivas dentro y fuera del aula a través de una educación de la calidad que respete su singularidad (MINEDUC, 2004). Se evidencia a partir de su discurso el desarrollo de un rol técnico frente al desempeño de sus prácticas educativas, evidenciándose una falta de reflexión crítica frente a su profesionalización docente y la trascendencia del proceso articulador para la mejora de la educación.

En síntesis los tres agentes educativos consideran que “articulación” entre niveles, tiene como eje central la homogeneización de ambientes de aprendizaje, y no como “un proceso de apertura, contraposición con la idea de continuismo y de clausura hacia nuevos universos, es valorar, rescatar y utilizar lo positivo de cada ambiente, para la cual, es además necesario el encuentro”. (Filp, 1992, p.p 14.)

Los/as docentes centran sus prácticas pedagógicas en homogeneizar los conocimientos de los estudiantes, las culturas de cada nivel, además en prepararlos para el nivel siguiente. Es decir, se visualiza el proceso articulador



como la acción de pasar de un estado a otro, donde se considera que los niños y niñas, deben dejar atrás un estado para ingresar a otro. (Ponce, 2008)

Dados los discursos de las entrevistas y reuniones reflexivas, las cuales han sido antes expuestas, nos permiten evidenciar que los docentes ven el proceso articulador como el conjunto de acciones que se deben hacer en favor del nivel siguiente, fundamentándolas en tradiciones y rutinas que carecen de una reflexión profunda. Estos supuestos dan cuenta de una visión y un quehacer segmentado frente a la articulación, por lo cual podemos interpretar que los informantes no percibirían las implicancias y la trascendencia que tiene el proceso articulador, frente al funcionamiento institucional y a la mejora de la calidad de la educación de sus niños y niñas.



2° Categoría: La articulación no es posible en este contexto escolar.

Una segunda categoría, se refiere a las situaciones que son entendidas como limitantes o nudos críticos por los distintos agentes educativos para desarrollar un proceso articulatorio entre niveles.

Se evidenciaron posturas respecto a la necesidad de mantener un rol más activo frente a las decisiones que se toman en el Liceo. La educadora del segundo nivel de transición indica "...no se habla mucho de la articulación en las reuniones de profesores, estamos como los alumnos", la misma idea es planteada por el Profesor de primero básico el cual expone "...cuando llegué al colegio, presenté un proyecto al director, para hacer una o dos horas de educación física con los niños de pre-básica, al igual que en la básica pero, no resultó por horario...". Las ideas anteriores hacen referencia a la necesidad de mantener un rol más activo y participe de las decisiones que giran en torno a su labor educativa, tal como lo plantea Ponce (2008) quien hace referencia que uno de los obstáculos para la concreción de un proceso articulatorio correspondería a "la dificultad para percibirse como protagonistas institucionales."

Un aspecto importante de destacar, son aquellas que guardan relación a la necesidad de mantener oportunidades de encuentro entre docentes. Una educadora expresa "...el colegio no nos brinda un tiempo, una instancia para poder reunirnos como profesores, además nuestros bloques, nuestros recreos con los de básica son distintos, así que ni siquiera tenemos la oportunidad de dialogar informalmente..." y "...en la propuesta tiene que haber un espacio, un tiempo, no solo espacio físico, sino que horario para reunirnos, y decir "...mira esto y esto es la mejor manera de trabajar, o tengo esta propuesta, analicémosla o ejecutémosla...". La idea anterior se refuerza con lo que señala otra educadora, la



cual indica: "...no nos podemos reunir con los demás docentes por el tiempo, al tener horarios diferentes, por ejemplo ellos tienen ese periodo donde se reúnen todos los profesores, y nosotros no lo tenemos, no vamos a desayunar con los colegas porque nosotras estamos prácticamente todo el día en la sala...". El profesor de primero básico hace alusión al mismo tema mencionando: "...son muy pocos los tiempos que estamos juntos...". Como podemos apreciar, los tres informantes centran su atención en la limitante "espacio y tiempos comunes".

La idea anterior permite develar bastante información respecto a la forma en que funciona el centro educativo en que se desempeñan, característica a la que hace alusión Ponce (2008) donde afirma que "una de las preocupaciones acerca de la articulación surge de la necesidad de no seguir ignorando la existencia de un funcionamiento atomizado, sectorizado y parcializado de las instituciones".

Es importante mencionar, que los informantes centran su atención en la importancia de tener ambientes de encuentro, tal como lo plantea Ponce (2008), donde hace referencia a que "el proceso articulatorio, implica acciones concretas, de personas concretas, dentro de marcos normativos, ideológicos y culturales, en tiempos y espacios reales y con recursos concretos".

Los informantes señalan otra limitante, la cual hace alusión a la participación de los diferentes agentes educativos en el proceso de articulación. Una educadora señala "...en la articulación deben participar las educadoras, el profesor, el director, la jefa de la unidad técnica pedagógica, yo creo que todos tenemos que estar de acuerdo en realizarla...", mientras la educadora de segundo nivel alude que "...la propuesta de articulación no depende de nosotros los educadores, o sea ustedes nos hacen la entrevista a nosotros, hacen todo el trabajo con nosotros, pero eso



no depende de nosotros”, lo mismo opina el profesor de Educación Básica el cual menciona “...la articulación depende de las autoridades del establecimiento...”.

En síntesis se pueden apreciar dos posturas una de la educadora, la cual percibiría que las limitantes surgirían de un problema de responsabilidades compartidas frente al desarrollo de un proceso articulador, mientras que los otros dos docentes, centrarían la limitante en la responsabilidad de los directivos, dejando fuera su propio rol frente a la situación. Esta postura da cuenta que la articulación no es concebida como un asunto institucional, visión contraria a la plantean algunos autores donde mencionan que “La articulación debería comenzar por el trabajo al interior de los propios equipos de conducción de los diversos niveles quienes, al reconocerse como entidad con intereses y necesidades comunes, deberán buscar estrategias que les permita iniciar caminos de elaboración de proyectos conjuntos” (Ponce, 2008).

Además se puede mencionar que las limitantes percibidas de forma más constante en los discursos de los diferentes agentes educativos, hacen alusión a algunos ámbitos de la articulación desde una mirada más global, “La articulación debe ser entendida como un asunto institucional (...) que va mas allá de las personas, de los edificios y los contenidos, involucra además el rol de cada actor de la situación educativa institución y además de atravesar todo el sistema educativo”. (Ponce, 2008)



3° Categoría: ¿Cómo enseño la lectura y la escritura?

Esta tercera categoría se refiere a las formas de enseñanza del lenguaje escrito que utilizan los diferentes agentes educativos involucrados en la investigación. En esta oportunidad se utilizará el discurso y los registros de observación para dicho análisis.

Una educadora señala que “...en el caso del pre-kínder ocupamos pequeñas mediaciones, pequeñas ambientaciones, no como en el caso del kínder...”. Aclara “...en la enseñanza con el Matte ocupamos mediaciones específicas por ejemplo cuando enseñamos el abecedario...”. Otra educadora señala que, al enseñar el lenguaje escrito “...siempre parto con el nombre, porque es algo propio, ahí los niños puedan ver las formas de su propio nombre...” mencionando también al trabajo con las familias en la potenciación del lenguaje escrito, “... nosotros siempre enviamos como tareas una lectura que las familias tiene que hacer, así fomentamos que los niños lean...”. A partir de lo anterior se devela que ambas educadoras consideran el contexto del párvulo para realizar experiencias de aprendizaje del lenguaje escrito, además de hacer significativa dichas experiencias, como lo es comenzar el aprendizaje con el nombre de cada niño o niña, sin embargo también se devela la importancia de la metodología empleada, el método Matte, se aprecia además que ambas estrategias no se articulan. En relación a como se potencia el lenguaje escrito dentro de la jornada diaria la educadora señala: “...nosotros por ejemplo vemos el calendario, y estamos iniciando con los nombres de los diferentes días de la semana, así los niños van reconociendo ciertos símbolos, el sonido con el grafema, para que vayan jugando con ello...” Lo anterior permite apreciar que hay un nivel de complejidad y que se busca potenciar la conciencia fonológica de los niños y niñas, además este



aspecto está presente en las bases curriculares de la educación parvularia, y se enseña a través del juego.

En relación a este mismo tema, el profesor de primer año, hace mención al método que utiliza en la enseñanza del lenguaje escrito diciendo que lo primero es "...nivelar los conocimientos de los niños primero (...) para comenzar a construir el contenido..." además se pudo apreciar en los registros de observación realizados en el nivel, enfocándonos en la asignatura de lenguaje y comunicación, que en la enseñanza del lenguaje escrito el profesor utiliza la siguiente estructura: comienza con un trabajo mental, preguntando sobre una letra en particular, que corresponde a una lección dada por el libro SEMILLA, correspondiente a la metodología Matte. Posteriormente a la pronunciación de la letra se realiza la unión de esta con las vocales y la pronunciación de estas, realizado esto se da la posibilidad a los niños/as de que digan una palabra que comience con la nueva letra conocida. Realizado lo anterior se procede a la parte de escritura, luego se procede a la escritura de tipo convencional, realizada en el texto para la escritura del libro SEMILLA.

Mediante lo anterior podemos develar varios aspectos que van en función de la enseñanza del lenguaje escrito, como por ejemplo que no se observa una articulación entre ambos niveles educativos, específicamente en el trabajo que realizan los educadores en la enseñanza, trabajando el lenguaje escrito de forma completamente distinta, en primer año básico tiene un carácter más academicista, respondiendo a un método estructurado y rígido, en el caso de educación parvularia se aprecia más flexibilidad y contextualización en las experiencias de aprendizaje. Otro aspecto que se devela, tiene que ver como se enseña la lectura y escritura, en el caso particular de primer año básico, se ven ambos procesos, como distintos, trabajando uno y luego el otro sin haber una mediación entre ambos, la experiencia de aprendizaje carece de sentido para el grupo de niños y



niñas, no se contextualiza en función de la realidad del centro educativo, ni de sus experiencias personales.

En síntesis podemos decir que en esta categoría se devela que los tres educadores tienen una forma particular de enseñar el lenguaje escrito, si bien los tres están amparados bajo una metodología de enseñanza que es el método Matte, no se aprecia que la estén trabajando de forma articulada. Así mismo se aprecia que desde el nivel de educación parvularia no se da tanto énfasis a la enseñanza del lenguaje escrito, sino que otorga esa responsabilidad al siguiente nivel, a pesar de realizar experiencias de aprendizaje de lenguaje escrito mas contextualizadas que en el siguiente nivel.

Otro gran aspecto que se hace devela de lo anteriormente expuesto, es que en este establecimiento no se trabaja directamente con los planes y programas del MINEDUC, puesto que se ha instaurado la metodología Matte en la enseñanza de la lectura y escritura. En el caso del profesor de primer año básico se aprecia que su práctica responde a un modelo de destreza, pues realiza experiencias de codificación, deletreo, asociación fonema grafema y también, desarrolla actividades grupales considerando intereses de los niños/as.

Finalmente podemos decir que se devela que no existe una preocupación de los docentes por la continuidad de los aprendizajes, por una graduación de los contenidos enseñados, ni de los aprendizajes que poseen los niños y niñas, en el nivel de primer año básico esto se aprecia en mayor profundidad.



4° Categoría: Aspectos claves a considerar en la enseñanza del lenguaje escrito.

Esta cuarta categoría tiene relación con los elementos que forman parte en la enseñanza del lenguaje escrito, en ambos niveles educativos, sean estos provenientes del contexto, de los recursos empleados o de las limitantes de cada docente.

Así desde una reunión reflexiva realizada con los agentes que forman parte de la investigación, podemos señalar que una educadora, en relación a sus planificaciones señala que tienen su origen en "...las habilidades o fortalezas, las oportunidades de cada uno de los niños y también las debilidades que tiene cada uno, nosotras las vamos viendo de forma permanente y en conjunto...", señalando que desde aquí se toman decisiones para la enseñanza del lenguaje escrito. Esto permite develar que la educadora considera la importancia del contexto en la cual está inserto el niño/a para realizar experiencias de aprendizajes de lenguaje escrito contextualizadas.

Reforzando la idea anterior que tiene relación con el contexto, también señala que, "...trabajar la escritura en este contexto es súper especial, nosotros veíamos que las mamás rotulaban cuadernos, rotulaban materiales con el nombre del niño, y lo vimos como una oportunidad, porque los niños al ver su nombre escrito, iban teniendo una imagen visual y por tanto de cómo hacerlo...". Mediante lo anterior se aprecia la reflexión de la educadora y su iniciativa para aprovechar esta oportunidad que le brinda el contexto, potenciando el interés propio de los niños y niñas y además otorgándole un significado para el niño/a.



Otra educadora, se refiere a los materiales que utiliza en la enseñanza del lenguaje escrito, señalando que “tenemos varios recursos: el libro del Ministerio, el cuaderno de tareas, enviamos de repente ciertas indicaciones, el cuaderno también es un medio de comunicación”. Si bien es cierto que existen materiales, se devela que no existe un mayor trabajo con ellos, utilizando incluso algunos como medio de comunicación con los adultos, sin tener relación con la enseñanza de los niños y niñas, cabe destacar que dentro de los registros de observación realizados en el nivel, no se observó la utilización de estos en las experiencias de lenguaje escrito; el único recurso utilizado fue el abecedario que es parte de la ambientación de la sala de actividades. En relación a la misma idea se refiere a los elementos de la sala de actividades “...tenemos en la sala una pequeña biblioteca de aula”, dicha biblioteca, está ubicada en un estante, lejos del alcance de los niños/as, además cuenta con una pequeña cantidad de textos, los que en su mayoría son cuentos infantiles.

Otro elemento que dice utilizar la educadora, tiene relación con darles la oportunidad a los niños y niñas de que finalicen un cuento, creando ellos un final “...les digo a los niños que inventen un final cuando les leo un cuento, y ahí ellos hacen preguntas después, ponte tu, ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando”. Mediante lo anterior se devela que la educadora realiza acciones que buscan incentivar el interés de los niños/as por el lenguaje escrito, sin embargo este carece de sentido, puesto que no se menciona que exista una intencionalidad, o planificación, sino que se hace porque surge de un momento determinado, también se devela que el principal recurso escrito que se usa es el cuento, dejando de lado otros medios de comunicación escrita.



En relación al tema, el profesor de primer año básico, también utiliza elementos claves, así desde un registro de observación realizado en una clase de lenguaje y comunicación, podemos señalar que el docente "... saca de su bolso una cartulina donde está escrita la palabra girasol, con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero..." dirigiéndose a los niños/as y diciendo: "...vamos a leer con el puntero mágico". De lo anterior se desprende que el docente utiliza recursos materiales elaborados por él, y otros menos comunes como el puntero, sin embargo se deja ver que se espera la uniformidad y estandarización del grupo, al hacer que todos miren al mismo tiempo y repitan a la vez.

En cuanto al discurso de este, señala que como estrategia utiliza las visitas "...a veces vamos a la biblioteca, donde los estudiantes eligen un libro, trabajando acorde al libro escogido", la biblioteca señalada no es la de aula porque no hay, sino que es la que corresponde al establecimiento, la biblioteca CRA. Mediante lo anterior se puede develar que el docente genera un interés por el lenguaje escrito en los niños y niñas, sin embargo la información entregada es poca, para poder analizar el tipo de estrategias que utiliza con los diferentes textos escritos.

Además de lo anterior, desde una reunión reflexiva realizada con los docentes, podemos extraer que el docente de primer año incentiva la confección de material por parte del grupo: "... los niños crean los afiches, los realizaron con una imagen. Yo les preguntaba ¿Qué proponen ustedes? Ellos dijeron no correr en el comedor, lo escribí en la pizarra y ellos hicieron el dibujo...". Lo anterior devela que el docente tomo una problemática concreta, para incentivar la creación de afiches por parte del grupo, sin embargo también se deja ver que el docente tomo protagonismo en la experiencia de aprendizaje, quitando la oportunidad de



que los niños/as realizaran sus propios signos gráficos, escribiendo él en la pizarra lo que los niños/as debían escribir en sus afiches.

En síntesis podemos señalar, que a partir de todo lo expuesto, se aprecia que tanto las educadoras de párvulos como el profesor de primero básico, utilizan distintos recursos para la enseñanza del lenguaje escrito, como por ejemplo material elaborado por el docente o por el mismo grupo de niños/as, sin embargo en los registros de observación se pudo obtener poca información de cómo estos recursos eran realmente utilizados. Uno de los aspectos claves que es nombrado por los tres educadores, es la biblioteca, dicha biblioteca está tanto dentro como fuera de la sala de actividades, sin embargo mediante el discurso y el registro de observación se devela que la biblioteca no parte de quehacer diario, sino que está dentro de la sala, en el caso de educación parvularia, sin ningún sentido de enseñanza, encontrándose en los 3 casos lejana a los niños y niñas.

También se aprecia que los educadores no presentan claridad respecto al modelo de enseñanza del lenguaje escrito que están utilizando, esto se hace presente al contrastar su discurso con su práctica pedagógica, este ejercicio devela además la falta de reflexión crítica por parte de estos, donde no tienen claridad respecto a la importancia de su rol dentro de este proceso de articulación.

Así mismo los materiales que se presentan en el aula, y los que mencionan las educadoras y el docente de primer año básico en su discurso tienen relación con un modelo integrado de enseñanza del lenguaje escrito, sin embargo en la práctica esto no se aprecia.



5° Categoría: Existen muchas dificultades que no les permiten a los niños y niñas comprender el lenguaje escrito.

Esta quinta categoría tiene relación con las dificultades existentes que de cierta manera interfieren en la articulación curricular, y específicamente en la enseñanza del lenguaje escrito.

Considerando un aspecto clave de esta categoría, es que se hace preciso señalar que entiende la Educadora por lectura y escritura, así señala que "...son los pilares esenciales que tenemos los individuos para comunicarnos..", definiendo la escritura como "...un proceso mediante el cual a través de signos y símbolos puedo transmitir un mensaje de manera clara...", esto devela que la educadora maneja una definición de escritura acorde al modelo de destreza, sin mencionar la importancia de realizar una escritura significativa y con intencionalidad. A su vez plantea que "...mediante este método, que comienza por un contacto visual, pasando por un proceso de relación de consonante vocal, los niños y niñas no debiesen presentar dificultades para llegar a la comprensión lectora..." mediante lo anterior se aprecia los aspectos positivos del método Matte, a juicio de la educadora, destacando la asociación de consonante vocal y planteando además que este método facilita la comprensión lectora.

En relación a lo anterior la Educadora plantea que "...los niños tienen una aproximación bastante acabada de lo que es el vocabulario visual, andan relacionando consonante con vocal, y eso es lo que indica el Matte...", develando que ella centra su enseñanza en un proceso de asociación visual y mental, lo que conlleva un proceso más de tipo memorístico, que comprensivo. Además plantea que "...los niños relacionaran sonido con letra lo que les permite ir haciendo una apreciación mental del proceso...", esto devela que a juicio de la educadora, esta



metodología de enseñanza del lenguaje escrito es el comienzo del proceso lector de los niños y niñas, no considerando lo planteado por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, donde se plantea de forma explícita la importancia de desarrollar el interés por la lectura y escritura, más que desarrollar la memorización de palabras sin un sentido para los niños y niñas.

Además, la educadora declara que “...debe existir más de un método o estrategia para enseñar a los niños y niñas a leer y escribir...” señalando además que “...yo coincido con ambas estrategias el método Matte y producción de textos...”. En relación a esta postura podemos evidenciar que la educadora no está enmarcada en un solo metodologías de enseñanza, estando abierta a conocer nuevas formas de enseñar, destacando que la comprensión es lo más complejo del lenguaje escrito.

Por otra parte podemos decir que dicha educadora ve al proceso de escritura, y al de producción de textos como dos procesos distintos, señalando que “...yo noto una diferencia entre lo que es escritura y producción de textos...”. Lo anterior permite develar que ella logra entender que la producción de textos conlleva una intencionalidad y por ende un proceso, no es solo escritura o transcripción de palabras. Sin embargo se aprecia su confusión.

Otra Educadora en relación a la metodología de enseñanza del lenguaje escrito, plantea que “...el método Matte es un método un tanto esquemático, por lo que a veces resulta difícil trabajarlo con los párvulos...”, agregando a esto que ha desarrollado estrategias propias para el trabajo con el grupo de párvulos, “...les digo a los niños que escriban como...como ellos creían, ellos por ejemplo conocen los sonidos...”. Esto permite develar que la educadora no se siente a gusto con el método Matte, y que busca otras formas de enseñanza del lenguaje escrito. Se



aprecia que mediante las estrategias que utiliza la educadora los párvulos pueden desarrollar aspectos planteados por el modelo integrado, tales como el plantear hipótesis, realizar sus propios signos gráficos, entre otros. También plantea que lo fundamental es generar aprendizajes en contextos significativos para los párvulos, señalando que "...para enseñar es necesario partir con las experiencias que tengan los niños...". Este planteamiento, (que ya se ha hecho presente anteriormente) permite develar que existe una reflexión por parte de la educadora sobre la metodología y sus resultados en los aprendizajes de los niños y niñas.

Cabe destacar también la ambientación de la sala de actividades, específicamente lo que tiene relación con el lenguaje escrito, ahí se observó que hay diferentes palabras, nombres de elementos, los que están pegados sobre algunos objetos dentro de la sala "...en el estante está escrita la palabra "estante" y con algunas letras...", también se pueden observar letras minúsculas y mayúsculas. Nuevamente caemos en un modelo de destreza que carece de sentido para el grupo. Esto devela la gran confusión que maneja la educadora, en cuanto a la enseñanza del lenguaje escrito y los modelos existentes para esto.

Otra fuente de información tiene relación con los cuadernos utilizados por los niños y niñas, la Educadora señala que "...en los cuadernos de escritura de los párvulos se observan actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas, quebradas, entre otros...", a partir de esto, vemos que la Educadora otorga importancia a ciertas habilidades grafo-motrices que deben desarrollar los niños y niñas antes de escribir y leer. Lo que se asocia directamente a un proceso de aprestamiento, incluso se puede develar que está preparando a los niños/as para el siguiente nivel.



El docente de primer año básico, refiriéndose al tema plantea que para desarrollar el lenguaje escrito en los niños y niñas, "...le lee a los niños las palabras que aparecen como respuesta a las preguntas de selección múltiple, mientras las indica con el dedo...", es decir, no desarrolla interrogación de textos, permitiendo que los niños/as planteen hipótesis de lectura, generando un interés por esta, se devela que el docente realiza un estímulo esperando una respuesta específica, en este caso dentro de un margen de alternativas dar la respuesta correcta.

También se observó en la asignatura de lenguaje y comunicación que, "...durante la enseñanza hay un momento en el que los niños hacen la lectura con letra imprenta y ellos transcriben con manuscrita, en oportunidades ellos escriben como escuchan...". Esto demuestra que trabajan la letra imprenta y manuscrita de forma simultánea, realizando principalmente la transcripción, o dictado.

En relación a la ambientación de la sala de actividades, podemos señalar que, "... en la puerta se encuentra un letrero escrito con letra imprenta, que dice puerta y otro con la palabra luz. Junto a estos, se encuentra una figura del cuerpo humano con las palabras: cabeza-tronco-extremidades..." lo anterior devela que la sala de actividades se ampara bajo el modelo de destreza, donde una sala es letrada cuando tiene variados textos representativos de algunos elementos al interior de la sala, también se aprecia que está en función de la metodología Matte.

En síntesis, de esta categoría podemos mencionar que las dificultades presentadas en la enseñanza del lenguaje escrito, tienen relación con la eficacia que resulta esta metodología para los educadores de ambos niveles, debido a la seguridad que implica trabajar de forma esquemática, se debe considerar además



que esta forma de enseñanza homogénea no considera las características propias de cada niño/a.

Otra de las dificultades observadas tiene relación con los docentes y su confusión y desconocimiento de conceptos de lenguaje escrito, específicamente lenguaje y escritura, esto permite develar que si no tienen claridad de conceptos la enseñanza de estos resultara confusa.

Se aprecia además la confusión en los modelos de enseñanza del lenguaje escrito que utilizan, utilizando aspectos del modelo de destreza y del modelo integrado, habiendo una mezclanza entre estos. Así mismo podemos ver que el modelo de destreza plantea que, "...se inicia con una preparación (apresto para la escritura), continúan con la enseñanza de las letras, y finalizan con la copia de palabras y oraciones..." (Araya, 2005, p.43). Es decir va desde lo más simple a lo más complejo.



6° Categoría: ¿Cuál es el mejor método para enseñar el lenguaje escrito?

Esta sexta categoría tiene relación con el método utilizado en la enseñanza del lenguaje escrito, considerando la visión de los distintos agentes y los resultados obtenidos con estos métodos.

Existen posturas pedagógicas comunes respecto a la metodología para enseñar el lenguaje escrito. Las educadoras expresan su deseo de aplicar el modelo integrado, pues demuestran ser conscientes que este responde a las necesidades de los niños y niñas y que es reconocido como un método de enseñanza que va en pro de los aprendizajes de calidad. Sin embargo, en la escuela se trabaja principalmente con la metodología Matte. Por lo tanto, las educadoras han preferido hacer una adaptación de los métodos, utilizando principalmente el Matte con algunas prácticas constructivistas. Así una Educadora dice: "...yo coincido con ambas estrategias el método Matte y producción de textos, siento que son importantes, pero también me gustaría trabajar en cuanto a la comprensión, porque creo esa es la falencia para iniciar con lo otro, con todo lo demás".

Se devela del discurso que la educadora sabe que la comprensión es un proceso elemental en el lenguaje escrito y a su vez, difícil de lograr, es por ello que como competencia es difícil de conseguir en los párvulos.



Bajo el paradigma constructivista, la comprensión es un proceso elemental del lenguaje y el punto de partida para la enseñanza. Como vemos, la educadora es consciente de que este proceso debe ser mejorado pues es la base para el aprendizaje del lenguaje en general. Bajo sus expresiones se infiere que la docente es consciente de que en el lenguaje escrito es la base para desarrollar “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y /o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute personal”.

Desde esta mirada, otra Educadora también indica que “...el método Matte es tan invasivo o tan esquemático, en el fondo, el método es primero identificar las letras”. Lo que permite develar que la educadora no considera que sea la metodología acorde a su contexto, a su grupo de párvulos, señalando que es memorístico, comenzando por las letras. En el discurso, la educadora plantea su descontento frente al método, también se aprecia que no puede o no busca otra metodología para la enseñanza del lenguaje escrito. De esta forma, los sentimientos que transmite en sus expresiones, en su discurso oral, es que desearía poder aplicar otras metodologías o realizar otro tipo de acciones, pero que simplemente no puede por que el requerimiento de la institución es aplicar el método Matte, lo cual la hace sentirse limitada, justificando su poco compromiso como educadora.

Para el profesor de básica, sin embargo, esta metodología le es útil y practica, pues expresa que “...el método Matte me entrega una estructura de trabajo que va desde lo más simple a lo más complejo...”. Esto permite develar la



satisfacción que presente el docente por lo estructurado de su trabajo, limitándose a hacer lo que el método plantea.

Como podemos apreciar, los tres docentes coinciden que el método utilizado por ellos/as en sus niveles es el método Matte. En el caso de las educadoras, es su método de acción, aunque demuestran cierta preocupación frente esta metodología y sus resultados en cuanto a la comprensión de la lectura, pues el énfasis es principalmente memorístico y no comprensivo. En cuanto al profesor de básica, demuestra su satisfacción usando esta metodología.

Respecto a la metodología utilizada una educadora, señala que “...Para enseñar la escritura se tiene que partir desde el contexto, comenzando desde el sistema convencional, ir al signo propiamente tal”... expresando así, que el comienzo de la enseñanza de la lectura y escritura debe partir del código y realizar la transcripción letra por letra. Espera además que los niños y niñas adquieran las destrezas básicas de la escritura, relacionadas a la copia de letras o palabras simples. Es así como su visión sobre la escritura responde a una metodología. Señalando que se hace a través de ciertos pasos o sistemas que se inician con una preparación (apresto para la escritura), continúan con la enseñanza de las letras, y finalizan con la copia de palabras y oraciones (Araya, 2005, p.43).

Con respecto a los sentimientos que genera la aplicación de un método en particular y las preocupaciones de los docentes frente a este, una educadora indica que “...Hay un tema que me gustaría profundizar y la lectura del lenguaje escrito, ya yo tengo como un sentimiento frente al trabajo con el método Matte, me ha hecho reflexionar bastante y me da mucho miedo...”.Desea trabajar más a fondo el lenguaje escrito, sin embargo, provoca sentimientos de temor con respecto a los resultados de su labor y a su vez, temor frente a las nuevas



situaciones o la aplicación de nuevas estrategias frente a nuevos modelos. En vista de esto, su postura más bien es pasiva, pues se limita a recibir un modelo, sin comprender del todo su aplicación, y sin demostrar la capacidad o el interés para realizar una propuesta diferente.

A diferencia de esto, el profesor de básica expresa que “Ya que los niños no estaban avanzando con el método holístico, hay que hacer un cambio, ¿Cuál es en el cambio que podemos hacer? Este es el método Matte...”. De su discurso se puede inducir que para el docente la solución a la enseñanza del lenguaje escrito es el método Matte, pues observa resultados evidentes, como que los niños y niñas aprendan el código. A diferencia del la metodología constructiva, que da énfasis principalmente en la comprensión, sin importar los resultados sean evidentes de inmediato pues es un proceso que se construye durante toda la vida, pues al ser un proceso, se realiza de manera gradual, con efectos permanentes y significativos para el estudiante.

La educadora del primer nivel indica que la metodología integrada y los recursos educativos propios de esta metodología no tienen resultados efectivos inmediatos en el aprendizaje de los niños y niñas pues indica que “...en una experiencia donde se mostraban afiches habían montones de símbolos, que los niños no sabían lo que comunicaban...”. Evidentemente aunque la educadora hace alusión al recurso, como el problema para la comprensión del lenguaje, la metodología y mediación son esenciales para que un recurso sumamente útil, que se encuentra en el contexto social de los párvulos y por lo tanto les resulta familiar, sea potenciado como herramienta del aprendizaje.

En relación las expectativas de los docentes con respecto a los conocimientos previos de los niños y niñas. La educadora del primer nivel, dice:



“...nosotras sabíamos cómo iba ser la escritura de cada párvulo, por esto no invalidamos ningún tipo de escritura, ya que trabajamos en base a los principios de la Educación Parvularia”. Es decir, espera considerar las particularidades de cada párvulo y no homogenizar la enseñanza del lenguaje escrito. De esta manera pretende respetar principios educativos, como el principio de singularidad expresado en las bases curriculares que indica que cada niño y niña es diferente a otro y que por lo tanto la enseñanza debe estar centrada en sus necesidades y no en las comodidades de los docentes. Así también el principio de protagonismo por parte de los párvulos, en cuanto a que ellos son el centro o eje en el proceso educativo.

El motivo por el cual trabajan esta metodología y no otra se expresa también en los comentarios de los educadores. Una educadora expresa que “...el método Matte a mi me lo exigen de hecho tengo un texto que es exclusivamente Matte, yo he hecho ya algunas incursiones en mi grupo y hay un grupo muy bien, he hecho bastante aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio...pero hay un grupo de mi curso bastante deficitario...”

Por lo tanto más que una opción, es una exigencia por parte del establecimiento. De esto podemos deducir que esta metodología en el ámbito de la educación parvularia no es del todo favorecedora para el nivel, pues simplemente tiene como propósito que el nivel de transición sea una preparación para el próximo nivel, desmereciendo en parte la importancia del nivel en sí, y no limitándolo como una preparación para otro, pues de esta manera superpone un nivel educativo por sobre otro y eso no favorece la articulación, sino una simple transición entre los niveles.



En cuanto al profesor de básica, él espera que "...ella (la educadora), debiese trabajar el método Matte, preparándolo para el próximo año...", por lo tanto su postura es de transición en los niveles y no articulación. Su expectativa con respecto al nivel anterior no es de trabajo colaborativo, sino más bien, espera recibir un trabajo por parte de la educadora, un trabajo que le acomoda y una metodología que calza con su metodología de enseñanza pues para él "el método Matte vendría a hacer un método de lectura y escritura, que pasa el contenido..." .

A modo de síntesis podemos concluir que los tres docentes manifiestan que utilizan el método Matte. Las educadoras de los niveles de transición demuestran apertura con respecto a reconocer que la metodología del Matte tiene un énfasis memorístico repetitivo y que por lo tanto una gran falencia es la comprensión de la lectura de los textos, y el sentido de la escritura y lectura como procesos que nos sirven y los utilizamos con un fin o propósito. Sin embargo, la postura pasiva las lleva a adaptar el modelo que además es exigido por la escuela y esperado por el profesor del nivel siguiente, el docente de básica. Para este, una metodología integrada no presenta resultados positivos o evidentes y por lo tanto, prefiere utilizar el método Matte, del cual ve como resultado que los niños repiten y memorizan letras y aprenden un código, lo que para él es lenguaje escrito.

Hay otro aspecto que resulta elemental que es una gran confusión a modo transversal en el discurso de todos los educadores, contradiciéndose constantemente, por un lado validan el método Matte, pero por otro lo critican o aceptan sus falencias.



4.1.2. LOS DOCENTES Y LA PROPUESTA ARTICULATORIA: FACTIBILIDAD DE LA APLICACIÓN

Luego de analizada la información con el equipo de investigadoras, se solicitó una reunión al establecimiento educativo, a la que asistieron educadoras de párvulos, docentes de todo el ciclo básico, jefa de UTP, subdirectora y director.

El propósito de esta reunión fue entregar los resultados de la etapa diagnóstica de la investigación, comentando las fortalezas y oportunidades encontradas en dicha etapa, y a la vez comentar los lineamientos de la propuesta articulatoria en el ámbito de lenguaje escrito entre educación parvularia y primer año de educación básica.

En esta reunión se estableció una retroalimentación, donde los diferentes agentes educativos, nos dieron sus opiniones, comentario y sugerencias sobre las directrices planteadas.

Una vez obtenidas los comentarios y sugerencias se procedió a comenzar la elaboración de la propuesta articulatoria. Estando esta lista se solicitó nuevamente una reunión con los agentes participantes de la aplicación de esta, estando en esta oportunidad las educadoras de párvulo, la docente que el 2011 asume la jefatura de primer año básico, la jefa de UTP y la subdirectora, el propósito de esta reunión fue validar la factibilidad de aplicación de la propuesta articulatoria en el ámbito de lenguaje escrito.

Para darle un orden a la presentación de estos comentarios, sugerencias y factibilidad de aplicación es que la información se organizó en torno a temas ejes, los cuales son presentados a continuación.



1° Tema: *Desconocemos lo que ustedes plantean.*

Respecto a este tema eje podemos visualizar la postura de los diferentes agentes educativos respecto a la necesidad de poder ver de forma concreta esta propuesta, es decir de forma escrita.

En relación a la postura de los directivos, podemos ver en primera instancia lo que plantea la jefa de UTP, en relación a la presentación de la propuesta "...eso de la propuesta y ¿como la tienes?...", se aprecia que la directiva se refería a poder verla de forma concreta, agregando además "... ¿traen la propuesta escrita?". Cuando se fue comentando más acerca de la modalidad de esta, ella señala "...cuando tú hablas de reunión veo yo esta etapa con algunas cosas, las reuniones ¿cada cuanto puede ser?..." también presenta un desconocimiento en relación a los involucrados o partícipes de esta propuesta "...y ¿quién mas era...primero?". Se aprecia que a pesar de conocer a grandes rasgos lo que plantea la propuesta, no logra comprender que es de carácter participativo.

Además esta misma agente educativa señala la importancia de tener "... niños lectores y que comprendan textos", señalando que "...es cierto que nosotros queremos mejorar el concepto de lectura sobretodo de la conciencia lectora y poder tener niños lectores, y a lo mejor es ahí donde nosotros debemos articularlo o ajustar ese concepto de articulación ese marco curricular..." planteando un lineamiento a seguir en función de un trabajo articulador entre ambos niveles.

Bajo este mismo eje, el director plantea la importancia de conocer la propuesta articuladora mirada desde la otra postura, la de enseñanza básica, al decir "...lástima que no haya venido la profesora Chandré", dado que ella es la



parte complementaria de enseñanza básica, así mismo, este señala "...no pero yo hablo de articulación faltaría la otra parte la de básica para conciliar porque uno puede imponer supongamos que en este proceso de articulación estuviera solamente el primer ciclo de básica y estaría visto desde la perspectiva del primer ciclo..." considerando que "...es importante que las dos partes se articulen"

Sin embargo se aprecia el interés del director por comenzar con esta propuesta de articulación, al señalar "...empezar el próximo año con el pre kínder ¿ya? también lo incorporamos a esta misma misión o solamente al kínder..."

Desde la postura de las educadoras de párvulos, la de NT1, señala la importancia de "...poner los dos paradigmas, las dos miradas sobre la mesa para poder discutir", considerando tanto a los agentes educativos, como los marcos curriculares de ambos niveles.

Por otra parte la postura de los docentes de enseñanza básica, particularmente la profesora de segundo básico Sofía plantea que esta propuesta "...nos hace ruido porque no conocemos el método que nos viene a proponer..." planteando como estrategia de integración de este propuesta "tomar las horas del L.E.M. el próximo año y se diera a conocer lo que tú quieres hacer, ver si los niños responden, si funciona y ver si nosotros como docentes también tenemos las capacidades, las competencias del trabajo y ahí ver...".

Otra docente de enseñanza básica, en relación al desconocimiento de la propuesta plantea preguntas en relación a que si dentro de la propuesta "¿ustedes van a proponer los aprendizajes?", "¿pero nosotros te podemos sugerir?", preguntando a la mediadora sobre su participación dentro de esta propuesta, también subyace la idea de que se presentara "el método" a emplear, no



comprendiendo que ella es parte fundamental tanto de la realización de la propuesta como de su implementación en el aula.

Hay un agente que presenta una postura diferente al resto, que es la encargada de la propuesta de articulación de lenguaje en el colegio, señalando que “el pre-kínder también podría comenzar cambiando totalmente de paradigma...”

En términos generales, se aprecia que además de desconocer aspectos claves de la propuesta, los agentes no comprenden que esta es de carácter participativo, donde se construye comenzando con sus reflexiones y aportes, del debate crítico y una postura compartida sobre la articulación, sobre el lenguaje escrito. A pesar de que la mayoría de los docentes desconocían el contenido de la propuesta no lograron comprender el sentido de esta, presentando además una resistencia a poder ser parte de esta.

2° Tema: *Con el Matte nos ha ido bien.*

De acuerdo a este tema eje, podemos señalar en relación a lo que los agentes educativos del colegio sienten y piensan respecto a cómo ha sido la implementación del método Matte, y su postura frente a esto y además el planteamiento de una nueva forma de enseñanza del lenguaje escrito, es que comenzamos por el discurso de los directivos del establecimiento, así la jefa de UTP antes de la posibilidad de realizar algún cambio señala “...necesitamos también saber que tan productivo ha sido nuestro trabajo con el método Matte...” considerando que necesitan saber los resultados del método Matte para poder tomar nuevas decisiones, esto lo aclara mencionando “...necesitamos ver un poco



que ha pasado con estas decisiones, aun siendo recién un año yo creo que hay desafíos y hay logros, lo más importante logros...” .

En relación a los logros que menciona la jefa de UTP aclara que es poco factible implementar el modelo integrado viendo la realidad de los niños y niñas, señalando “...nuestros alumnos requieren una cierta sistematicidad respecto al método, entonces eso mismo, la estructura del Matte a ellos les funciona...” frente a esto el director del colegio, agrega que “ en este contexto se requiere formar una estructura que no está en el hogar, y eso lo da el método Matte...” ambos agentes directivos plantean una postura, una visión de niño y niña que necesitan de una estructura de un método de enseñanza para adquirir aprendizajes y esto se los da el método Matte , agregando la jefa de UTP, que “...algo así como poco estructurado, a ellos no les sirve porque ellos necesitan un poco que les ordenen la vida...”, bajo este enfoque, mirado desde los directivos se aprecia una sobrevaloración por el método.

La jefa de UTP, en relación a los resultados del método Matte, y al trabajo del profesor de primer año básico señala que , “...el profesor Carlos de primero, él ha sido muy sistemático yo creo que le ha sacado más partido al método de lo pensado de lo esperado, porque él ha podido complementar la parte de lectura en el trabajo que él hace y además la comprensión lectora...” a esto se suma lo que señala la educadora de segundo básico “...aquí hay una persona que fue riguroso en el método Matte, también va a ser riguroso con el método que le vayan a pedir...”. En ambas agentes educativas se aprecia una postura de satisfacción tanto con el método como con la forma de enseñar del docente, comentando incluso que ha dado mejores resultados de lo esperado.



La directiva de UTP agrega que “...en este minuto los estudiantes no solo están leyendo sino que además están teniendo una comprensión lectora...”, como profundizando o enfatizando en dichos logros. También se observa la postura del docente de primer año, en relación a los logros que la jefa de UTP está señalando, “...los resultados tiene que ver con una estructura del trabajo que se realiza habitualmente en las horas de lenguaje, tiene que ver con el apoyo a la comprensión...” y en relación “...al tema de los resultados que nosotros hemos tenido con los niños eso no parte por mi parte, por el análisis, parte por UTP, pero son buenos...” esto da a entender que la implementación de este método ha dado mejores resultados de lo que se esperaba, lo que ocasiona que todos los agentes lo valoren y quieren continuar con su aplicación.

Una profesora de enseñanza básica señala que “...no quiero decir tampoco que el método Matte está mal porque nos ha ido bien...” planteando la posibilidad de que “...habría que agregarlo como entrecomillas a lo que ustedes plantean porque nos ha ido bien con el método Matte...”. Se aprecia en esta visión que a pesar de haber una valoración positiva a lo que han sido los resultados del método Matte, no se niega la posibilidad de trabajar otras formas de enseñanza de lenguaje escrito.

Considerando todo este auge que se da a la metodología Matte, es que es preciso considerar cual es la visión que se tiene desde educación parvularia, así la del primer nivel de transición en relación a los marcos curriculares que orientan la enseñanza del lenguaje escrito menciona que “...los propósitos son los mismos, único que se cambia es la estrategia...”, refiriéndose al ¿Cómo se enseña el lenguaje escrito?, desde este punto de vista la educadora de segundo nivel de transición añade “...con el método Matte hemos tenido buenos resultados, hay que decirlo...”.



Al igual que los docentes de educación básica, los educadores presentan una postura de aceptación del método, no presentando un grado de insatisfacción, o reflexión a como se está implementando y cuál es su rol dentro de esta implementación. También se destaca que como el método Matte lleva muy poco tiempo siendo utilizado, ha habido logros, pero no se menciona o identifican que clase de logros son, visto tanto desde los niños y niñas como de los mismos agentes educativos.

3° Tema: ¿Cómo podemos articular las dos formas de enseñanza?

De acuerdo a este tema eje podemos señalar desde el discurso de los diferentes agentes educativos, posturas que se complementan en relación a como los docentes podrían continuar trabajando con el método Matte conjuntamente con esta nueva forma de enseñar que se propone, donde se obtendría como resultado una propuesta articulatoria entre ambos niveles educativos.

Comenzando por la Jefa de UTP, ella plantea en variadas ocasiones la interrogante ¿y esta forma de enseñanza no se puede incluir, no se puede articular, con el Matte?, señalando también que “esta experiencia que nosotros tenemos aquí con el profesor Carlos ha sido tremendamente extraordinaria”. Refiriéndose a los logros que han conseguido en primero básico.

Sin embargo señala que “...hay que fortalecer otras áreas o mejorar el proceso del método Matte, para que puedan futuros lectores por naturaleza propia y no porque tengan que leer...” reconociendo que este método no potencia ciertas habilidades.



La jefa de UTP, reconoce que la articulación es una necesidad que tiene como establecimiento educativo, "...la idea de articularse, de hacer esta articulación de primero básico y kínder, me parece que es una necesidad que nosotros tenemos como colegio", reconociendo en esta la oportunidad que los niños y niñas "...que lleguen a primero básico con ciertas competencias, habilidades fundamentales"

Se aprecia que se reconoce la importancia de la articulación, como una necesidad y que a la vez esta potenciaría aprendizajes de calidad y potenciaría ciertas capacidades propias del proceso lector y escritor. Sin embargo subyace la idea de no abandonar el método Matte, sino que continuar el trabajo con este.

Esta misma postura se presenta en el director del establecimiento educativo, reconociendo la importancia y la necesidad de que exista una propuesta articuladora, "... es importante que las dos partes se articulen..." pero le surge la interrogante ¿entonces como lo que ya estamos haciendo se contrapone y esta otra visión nosotros la podemos aprovechar? Considerando el mismo punto de la Jefa de UTP, el poder utilizar ambas formas, el reconoce que "...hay una necesidad que hay que superar y esta por otro lado también contrapone el asumir el método y hay que ver entonces como armonizamos..." el director plantea la necesidad de poder "armonizar" ambas posturas y aquí al director le surge otra interrogante en relación a los estudiantes "...¿Cómo armonizamos estos dos sistemas de tal manera que no exponemos a los alumnos que es una necesidad que tengo como director?" se aprecia que existe una preocupación por los cambios que se le presentan a los estudiantes, respecto a la enseñanza y articulación del lenguaje escrito.



La visión de los docentes respecto a este ámbito, no dista mucho de los directivos, así la profesora que el siguiente año tomará la directiva de primer año básico señala que "... no hay como una articulación, de los dos puntos de vista...", señalando que si hay un cambio de enseñanza "...en NT2 y ya no tendrían la base que tienen los niños de este kínder con el método Matte", sin embargo le queda la interrogante de continuar o no con una determinada forma de enseñanza "...¿continuaríamos la propuesta con el método Matte ?", se destaca que hay una valoración por el método que se está empleando, donde se podría trabajar con otro pero siempre teniendo este presente.

En su postura también se aprecia una resistencia al cambio "...tampoco es una cosa de que no se puede interrumpir el proceso porque nosotros tampoco hemos evaluado.

El actual profesor de primero básico, Carlos presenta una postura positiva frente al método Matte, señalando que está dentro de un proyecto de colegio "... el método Matte, que es una propuesta de trabajo de cambio que es con la ley SEP que yo no sé si es llegar y cambiarlo...", se aprecia una resistencia al cambio, considerando que el Matte está dentro de un proyecto como colegio, otra observación que presenta el docente se refiere a que "... el método Matte está fundamentado en el marco curricular, solamente que hay diferenciación en algunos conceptos..."

Se aprecia también en relación a la visión constructivista de enseñanza del lenguaje escrito, que el docente se ampara en lo curricular, "...porque si claro lo que pasa es que yo estoy pensando en lo curricular y estoy tratando de pensar que a lo mejor no estoy haciendo el trabajo como corresponde por no seguir el marco curricular nacional, que no es así, porque hice una revisión de ambas



cosas, el método Matte y el marco curricular”, se aprecia que el docente presenta una resistencia hacia el cambio, defendiendo el método Matte.

Por otra parte la encargada de los proyecto de articulación de problemas de lenguaje plantea lo significativo e importante que resulto ser parte de reuniones reflexivas que se hizo en el colegio, señalando que “... nos dimos cuenta en las reuniones es que lo vimos en el trabajo práctico porque es el enfoque el distinto...”, mencionando además que las profesoras “...ustedes plantean es que veamos el lenguaje y la escritura del marco de la comunicación y de obtener las competencias lectoras y habilidades dentro del lenguaje para manejarnos verse con estas habilidades...”.

Esta agente menciona ciertos aspectos que no están presentes en el discurso de los otros actores, mencionando la importancia de la reflexión, y la comunicación.

Se puede señalar la gran diferencia existente entre las posturas de los agentes educativos, entre los directivos, profesores y personas que están en otras áreas como en el caso de la encargada de la propuesta de articulación. Así podemos ver a grandes rasgos que los directivos, plantean realizar la propuesta articulatoria realizando una nomenclatura entre el método Matte y lo que se propone, validando a la vez el método Matte; los profesores por su parte presentan una resistencia al cambio, señalando diversos argumentos para continuar con lo que están realizando. Por parte de las educadoras de párvulos no se aprecia una mayor intervención en relación a esta categoría.

Bajo este enfoque se puede apreciar que no hay una incertidumbre por buscar otras formas de enseñanza, no se aprecia una reflexión por parte de los agentes educativos, sean estos directivos, profesores de enseñanza básica o



educadoras de párvulos. Para ellos, el método Matte es pertinente de ser aplicado en esa realidad educativa, considerando también la visión de niño y niña que presentan.



4° Tema: La propuesta debe adecuarse a nuestros roles.

En este tema eje se puede observar, como los diferentes agentes educativos, van estableciendo relaciones entre las diferentes actividades que forman parte de la implementación de la propuesta articuladora y las funciones que son propias de su rol como docentes.

Es así como uno de estos hace alusión al tema de de la evaluación manifestando sus dudas al decir “¿cómo complementamos los elementos que están ausentes para hacer una sola evaluación?”, esta interrogante nos permite apreciar que dicho agente ha establecido relaciones entre el componente evaluativo de la propuesta articuladora; “evaluación de competencias orales, lectoras y escritoras de los estudiantes, evaluación de la implementación de las acciones propuestas” y las evaluaciones que se desarrollan en el centro educativo a modo de integrar dichos procesos. Tras esta acción es importante mencionar que si bien cada evaluación posee un objetivo diferente y por tanto implica procedimientos e instrumentos diferentes, cada uno de estos procesos debe adecuarse a la realidad del centro educativo.

Otra función a la cual hacen alusión los agentes, tiene relación con la planificación, al respecto un agente menciona “nosotros tenemos el trabajo planificado para el próximo año, por eso la propuesta debe estar clara para incluirla”, tras esta afirmación podemos observar que el agente busca poner en correspondencia la planificación anual del centro educativo y la anticipación de las principales acciones de la propuesta articuladora, valorando de este modo la organización que deben tener ambos componentes.



En relación a lo anterior, pudo además evidenciarse que los agentes educativos manifestaron interrogantes que apuntaban a aclarar los roles y funciones que tendría cada una de las personas que participarán en la propuesta, diciendo “¿Las reuniones reflexivas es de todos los docentes, en conjunto?”, “¿Quiénes serían las encargadas de realizar estos talleres?..”, “¿Las estudiantes en práctica profesional, serían las que diseñen y elaboren las planificaciones, determinando el resultado de las evaluaciones?”, lo cual nos deja ver que estos, necesitan concretar las responsabilidades que tendrá cada uno en el desarrollo de la propuesta, sin embargo es importante mencionar que si bien, se deben aclarar roles y funciones, no se debe perder de vista el trabajo en conjunto, manteniendo una sólida postura articuladora.

Por último dos de los agentes educativos, hacen referencia a los recursos que ellos ya utilizan en sus aulas, diciendo: “nosotras ya tenemos biblioteca de aula, tenemos aula letrada, ya tenemos las iniciativas de la propuesta”, “¿cuál es la posibilidad de ajustar los textos que usan los docentes con los de la propuesta? Si bien los recursos por si solos no corresponden a una función docente, la selección de estos está estrechamente relacionada con el tipo de mediación empleada, la meteorología con la cual proyectaran su trabajo y el tipo de experiencias que aprendizaje que se espera favorecer. Desde este punto de vista, puede evidenciarse que si bien, ellos establecen relaciones entre la selección de recursos que utilizan y aquellos que le son propuestos, es importante aclarar que los primeros, aún siendo válidos desde su perspectivas de enseñanza, no guardarían relación con el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, que es lo fundamental para esta propuesta articuladora.

En síntesis se puede apreciar que los diferentes agentes educativos al analizar las acciones propuestas, han establecido relación entre los procesos



típicos de su contexto educativo y los nuevos procesos en relación a los componentes; evaluación, planificación y selección de recursos aportando en cierto modo a favorecer la factibilidad y pertinencia de la propuesta articuladora.



5° Tema: La propuesta es aplicable a nuestro contexto.

En relación a este tema eje, podemos ver la actitud que presentan los agentes educativos frente a la futura implementación de la propuesta, se puede observar que estos hacen apreciaciones tales como “hay que reconocer que la propuesta tiene más claridad”, “si la propuesta potencia las competencias lectoras y escritoras esta súper bien”, “la idea es ir elaborando acciones y recursos que fomenten las competencias”. Estas afirmaciones nos permiten evidenciar que los agentes educativos comprenden de manera más concreta, tanto las acciones contempladas en la propuesta articuladora, como también sus objetivos, aceptando su aplicación dentro de su contexto.

Sin embargo en ocasiones surgen algunas inquietudes, cuando estos proyectan su desempeño en las acciones a corto plazo, las cuales se evidencian cuando mencionan “habría que tener tiempo para diseñar planificaciones que estuviesen en función de la propuesta”, “...es necesario tener claro cuántos días de la semana ocuparía la propuesta”. Dichas inquietudes aluden a la necesidad de considerar y coordinar tiempos específicos que se ajusten a la disponibilidad horaria del colegio, idea que se ve reforzada cuando estos mencionan “los talleres con los niños se ajusta al horario, en estos minutos el tiempo está, es cosa de acomodarlo”. Respecto a este hecho se debe mencionar que la coordinación del tiempo se vuelve imprescindible si se espera favorecer un proceso articulador.

Un punto que causó gran inquietud en los agentes educativos, frente a la implementación de la propuesta, fue generada por la idea de sustituir completamente su actuales prácticas educativas frente a la enseñanza del lenguaje escrito, este hecho se evidencia claramente en sus discursos cuando hacen comentarios como “¿Cómo articulo el método Matte con la propuesta?”, “yo



el próximo año comienzo con el método Matte en lenguaje escrito y con el libro semilla, este paradigma es incompatible con la propuesta que proponen”.

Es hecho fue evaluado con el objetivo de responder tanto a la factibilidad como a la pertinencia de la propuesta articulatoria, considerándose adecuaciones que permitieron finalmente, presentar la propuesta articulatoria del lenguaje escrito desde una perspectiva flexible, exponiéndola como una valiosa oportunidad de desarrollar competencias lectoras y escritoras en los estudiantes y a la vez fomentar los encuentros y trabajo en conjunto entre los agentes educativos, y no como un conjunto de acciones que viene a reestructurar por completo sus actuales prácticas en relación al lenguaje escrito, sino más bien se espera complementar y enriquecer las oportunidades se les brinda a los estudiantes y por tanto mejorar la calidad de sus aprendizajes, además representar una invitación a que los docentes remiren sus prácticas educativas a través de la reflexión a la cual se le ha dado bastante énfasis.

En síntesis se puede evidenciar que los agentes educativos presentaron mayor claridad en relación a los objetivos y acciones que se espera desarrollar lo cual se evidencia con una actitud de apertura y flexibilidad frente a las acciones propuesta, lo cual queda manifiesto cuando mencionan “la propuesta es buena iniciativa, sin duda”.

Como consecuencia de todo lo anteriormente expuesto, se elaboro la siguiente propuesta articulatoria en el ámbito de lenguaje escrito entre el segundo nivel de transición de la educación parvularia y el primer año de enseñanza general básica.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

Capítulo 5:

PROPUESTA EDUCATIVA



“El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para ser el agente de ese aprendizaje. Y consigue hacerlo, en la medida que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer”

(Paulo Freire)



5.1 PRESENTACIÓN

Esta propuesta tiene como propósito ser una herramienta que sirva para la articulación curricular en el ámbito del lenguaje escrito, la cual surge a partir de un proceso investigativo que se realizó en el liceo polivalente Mercedes Marín del Solar, de la comuna de Macul, específicamente en el segundo nivel de transición de la educación parvularia y el primer año de enseñanza general básica.

La importancia de realizar una propuesta articulatoria es que existe un decreto (Resolución exenta N°011636), en el que se señala que los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de educación parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel con el de enseñanza básica. Por otra parte, en este Liceo, se visualiza que los docentes de ambos niveles perciben la articulación como un proceso de transición entre un nivel y otro, en el cual se le asigna al segundo nivel de transición un carácter de preparación para la enseñanza básica.

Considerando la importancia de estos antecedentes, es que se plantea la importancia de intervenir en este contexto educativo, desarrollando una propuesta articulatoria contextualizada, flexible y participativa. Mediante esta propuesta articulatoria se espera que los distintos agentes educativos intercambien sus experiencias, compartan sus reflexiones y diseñen en conjunto los procesos de aprendizaje de lenguaje escrito para mejorar de esta forma los aprendizajes de los párvulos, especialmente el potenciar las competencias de lenguaje escrito.

La propuesta contempla dos años para su desarrollo, la primera etapa que corresponde al año 2011, considera dos fases; la primera llamada “Sensibilización



y reflexión en la Acción”, la cual está constituida por seis sesiones de talleres reflexivos, en el cual se espera que participen los diferentes agentes educativos que forman parte de este contexto. Esta fase tiene como propósito que los distintos agentes reflexionen sobre temáticas específicas como: articulación, lenguaje escrito, calidad de los aprendizajes, marcos curriculares, entre otros. Todo ello con el propósito de que puedan compartir sus experiencias de manera conjunta; la segunda fase, llamada “Acción y Reflexión Pedagógica”, tiene un carácter de intervención, donde se pretende desarrollar al menos tres acciones concretas como: establecer una Red de Aprendizajes secuenciados, en la cual se seleccionaron aprendizajes esperados del nivel de educación parvularia y objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios correspondientes al primer año de enseñanza básica, para la selección de estos se consideraron los ejes de interés por el lenguaje escrito, interrogación y producción de textos. Otra de las acciones que conforman esta fase es la intervención en el espacio educativo y recursos didácticos en el nivel de transición, para lo cual se considero la conformación de espacios exclusivos para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras y orientaciones específicas para la construcción de recursos coherentes con este propósito. Una tercera acción concreta para dicho nivel educativo es una intervención en la organización del tiempo, específicamente en la planificación de periodos destinados a potenciar competencias lectoras y escritoras, incluyéndose además orientaciones para la planificación de las experiencias de aprendizaje que conformarán este período, de acuerdo a la didáctica específica de cada eje y en un contexto de aprendizaje constructivista del lenguaje escrito.

Con respecto a la evaluación de la propuesta, esta estará siempre presente, permitiendo realizar adaptaciones o modificaciones según las circunstancias, por lo mismo tendrá lugar durante todo el periodo de



implementación, tanto en el inicio, el desarrollo y el cierre del año en curso. Así mismo en el primer año se evaluarán 3 veces las competencias lectoras y escritoras de los párvulos de segundo nivel de transición tanto al inicio, desarrollo y cierre del primer año y el segundo año, se hará lo mismo con los estudiantes de primer año básico. .

La segunda etapa de esta propuesta corresponde al año 2012 y se centra en el trabajo con primer año básico, donde se pretende desarrollar un taller permanente de fomento lector y escritor utilizando como eje central los objetivos fundamentales y contenido mínimos obligatorios seleccionados para la red de aprendizaje secuenciados incluida en la propuesta articuladora, para esta acción se ha considerado además incluir orientaciones generales para la planificación de experiencias de aprendizaje centrada en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los niños y niñas de éste nivel educativo.

La evaluación de esta etapa, al igual la anterior, tendrá lugar durante todo el proceso de implementación, de tal modo de ir monitoreando y mejorando la implementación de dichas iniciativas.



5.2 FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta articuladora del lenguaje escrito establece una línea de acción centrada en generar un trabajo en común con los agentes educativos tales como; director, jefa de UTP, educadoras de párvulo de los niveles de transición y profesor/a de primer año básico, en beneficio del desarrollo de competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas que asisten a estos niveles. Es decir se concibe el proceso articulador como una apertura que involucra a los diferentes agentes educativos, incitándolos a reflexionar permanentemente, analizar y evaluar las inconsistencias y consistencias de los diferentes currículos y niveles, y de esta manera se pretende reconocer diferencias y similitudes para comprender y rescatar lo esencial de cada nivel, trabajando de manera articulada y coherente la continuidad de contenidos de ambos niveles.



5.3 OBJETIVOS

Objetivo General:

- Favorecer competencias lectoras y escritoras en los niños y niñas a través de un trabajo articulado entre el segundo nivel de transición y primer año básico.

Objetivos Específicos:

Año (2011):

- Favorecer un proceso reflexivo y crítico de los diferentes agentes educativos en relación a la didáctica del lenguaje escrito y de la articulación curricular.
- Evaluar las competencias lectoras y escritoras de los párvulos durante el transcurso de implementación de la propuesta articuladora.
- Diseñar un espacio educativo para favorecer el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los párvulos.
- Implementar un periodo de tiempo en la jornada diaria para potenciar competencias lectoras y escritoras en los niñas y niños de segundo nivel de transición

Año (2012):

- Implementar un taller de fomento lector, que favorezca el desarrollo de competencias de lectoras y escritoras en los niños y niñas de primer año básico.



- Evaluar las competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas de primer año básico durante el transcurso de implementación de la propuesta articuladora.

5.4 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Año 1 (2011)

Mes: Marzo	Taller
Semana 28-04	■ T. Reflexivo “Sentido del lenguaje escrito”.
Semana 07-11	■ T. Reflexivo “Sentido de la articulación del lenguaje escrito”.
Semana 14-18	■ T. Reflexivo “PEI y proceso articulatorio”. ■ “Evaluación diagnóstica de las competencias lectoras y escritoras”.
Semana 21-25	■ T. Reflexivo “Participación docente en el proceso articulatorio del lenguaje escrito”. ■ “Evaluación diagnóstica de las competencias lectoras y escritoras”.
Mes: Abril	
Semana 28-01	■ T. Reflexivo “Articulación y marcos curriculares”.
Semana 04-08	■ T. Reflexivo “Espacio educativo y recursos didácticos en el ámbito del lenguaje escrito”.
Semana 11-15	■ T. Reflexivo “Discusión red de aprendizaje de ambos niveles educativos”.
Semana 18-22	■ Sesión de Intervención “Intervención del espacio educativo y recursos didácticos”
Semana 25-29	■ Sesión de Intervención “Organización del tiempo: periodo estable”.



	■ Sesión de Intervención “Exposición de resultados de la evaluación diagnóstica de competencias”.
Mes: Mayo	
Semana 02-06	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 09-13	
Semana 16-20	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 23-27	
Mes: Junio	
Semana 30-03	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 06-10	
Semana 13-17	■ “Reunión planificación experiencias de aprendizaje”.
Semana 20-24	
Mes: Julio	
Semana 27-01	■ “Reunión planificación experiencias de aprendizaje”.
Semana 04-08	
Semana 11-15	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 18-22	
Mes : Agosto	



Semana 01-05	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 08-12	
Semana 15-19	■ “Evaluación de competencias etapa desarrollo” ■ “Evaluación implementación propuesta” ■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 22-26	■ “Evaluación de competencias etapa desarrollo”
Mes: Septiembre	
Semana 29-02	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 05-09	■ “Exposición de resultados de la evaluación de competencias lectoras y escritoras, etapa desarrollo”.
Semana 12-16	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 19-23	
Semana 26-30	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Mes: Octubre	
Semana 03-07	
Semana 10-14	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Semana 17-21	
Semana 24-28	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Mes: Noviembre	



Semana 31-04	
Semana 07-11	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”. ■ “Evaluación de competencias lectoras y escritoras, etapa de finalización”.
Semana 14-18	■ “Evaluación de competencias lectoras y escritoras, etapa de finalización”.
Semana 21-25	■ “Reunión planificación de experiencias de aprendizaje”.
Mes: Diciembre	
Semana 28-02	
Semana 05-09	■ “Exposición de los resultados de la evaluación de las competencias lectoras y escritoras, etapa de finalización”.
Semana 12-16	■ “Reunión de evaluación de la propuesta educativa, aportes y mejoramiento de la propuesta articuladora”.
Semana 19-23	



Año 2 (2012)

Mes: Marzo	Taller
Semana 12-16	■ “Evaluación diagnóstica de las competencias lectoras y escritoras”.
Semana 19-23	■ “Evaluación diagnóstica de las competencias lectoras y escritoras”.
Semana 26-30	■ “Establecimiento de un periodo estable dentro de la jornada, para desarrollar las competencias lectoras y escritoras, llamado Taller de Fomento Lector y Escritor”. ■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Abril	
Semana 02-06	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 09-13	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 16-20	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.



Semana 23-27	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Mayo	
Semana 30-04	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 07-11	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 14-18	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 21-25	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Junio	
Semana 28-01	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el



	Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 04-08	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 11-15	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 18-22	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 25-29	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Julio	
Semana 02-06	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 09-13	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el



	Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 16-20	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 23-27	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes : Agosto	
Semana 30-03	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 06-10	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”. ■ “Evaluación de las competencias lectoras y escritoras, etapa de desarrollo”
Semana 13-17	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el



	Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 20-24	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”. ■ “Exposición de los resultados de la evaluación de las competencias lectoras y escritoras”.
Semana 27-31	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Septiembre	
Semana 03-07	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 10-14	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 17-21	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 24-28	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y



	Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Octubre	
Semana 01-05	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 08-12	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 15-19	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 22-26	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Noviembre	
Semana 29-02	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 05-09	■ “Reunión de planificación de experiencias de



	aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 12-16	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 19-23	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 26-30	■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Mes: Diciembre	
Semana 03-07	■ “Reunión de planificación de experiencias de aprendizaje para el período Somos Lectores y Escritores”. ■ “Implementación de experiencia de aprendizajes para el Taller de Fomento Lector y Escritor”.
Semana 10-15	■ “Evaluación de competencias lectoras y escritoras, etapa de finalización”.
Semana 17-21	■ “Reunión de evaluación final de la propuesta articulatoria: resultados, fortalezas y debilidades”.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

5.5 GESTIÓN EDUCATIVA

A continuación se detallan aquellos recursos materiales y humanos indispensables para el desarrollo de la propuesta articuladora y del logro del objetivo de esta.

Talleres Reflexivos año 2011

- ❖ **Infraestructura:** Sala.
- ❖ **Recursos humanos:** Educadora NT2, Educadora NT1, profesor/a NB1 año 2011 y año 2012, Jefa de UTP, estudiante en práctica profesional, monitora de la UMCE.
- ❖ **Recursos materiales:** Artículos de escritorio, lápices, hojas.
- ❖ **Recursos tecnológicos:** Proyector, computador, presentación PowerPoint.

Taller desarrollo de competencias lectoras y escritoras año 2011: “Somos Lectores y Escritores” (NT2)

- ❖ **Infraestructura:** Sala
- ❖ **Recursos humanos:** Educadora NT2, Estudiante en práctica profesional, estudiantes seminaristas.
- ❖ **Recursos materiales**¹⁹: textos literarios y no literarios.

¹⁹ Ver anexos: “Lista de textos para 5 y 6 años de edad”, elaborada por Biblioteca de Santiago. Ver anexos: “Títulos de la biblioteca de aula 2010”, MINEDUC.



Biblioteca en aula: Textos literarios narrativos como cuentos, fábulas, leyendas; textos no literarios informativos, bibliográficos, documentales, de imágenes, diccionarios, revistas entre otros, estante, artículos de escritorio.

Panel de lenguaje: Plancha de plumavit y trozo de género de 1,5 mtrs x 1 mtrs para cubrirla, trozo de tela de 20 cm x 1 mtr, 5 trozos de tela de 15 cm x 15 cm para bolsillos, artículos de escritorio, fichas de lenguaje con canciones, trabalenguas, adivinanzas, rimas, entre otros.

Taller de fomento lector y escritor: “somos Lectores y Escritores” año 2012 (NB1)

❖ **Infraestructura:** Biblioteca CRA

❖ **Recursos humanos:** Profesor/a NB1, estudiantes seminaristas.

Recursos materiales: Textos literarios narrativos como cuentos, fabulas, leyendas; textos no literarios informativos, bibliográficos, documentales, de imágenes, diccionarios, revistas entre otros, estante, artículos de escritorio.



5.6 PROPUESTA ARTICULATORIA EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE ESCRITO

PRIMERA ETAPA - AÑO 2011

PRIMERA FASE 2011: “Sensibilización y Perfeccionamiento en la Acción”

Duración: Marzo – Abril 2011

La primera fase de la presente propuesta, se centrará en favorecer una base reflexiva que permita la apertura por parte de los agentes de este contexto al tema del proyecto. Asimismo, se pretende lograr un mayor compromiso de los agentes involucrados frente a las acciones que se plantean en la etapa posterior de la propuesta.

Con esta etapa se espera lograr que los agentes educativos realicen un trabajo crítico reflexivo acerca de sus prácticas, para mejorar su quehacer pedagógico. Se plantea una metodología de talleres reflexivos - participativos, hecho que se fundamenta en coherencia con una investigación-acción, donde son los mismo actores quienes se comprometen en conjunto para transformar la realidad, en este caso en particular en función de mejorar sus prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje escrito.

Para el conjunto de las acciones que se proponen a continuación se ha considerado la participación de docentes específicos: educadoras de primer y segundo nivel de transición, profesor/a de primer año básico 2011 y profesor/a primer año básico 2012 y jefa de unidad técnica pedagógica, sin embargo dicha participación deberá estar en relación a los propósitos de cada sesión de talleres



reflexivos, cabe mencionar que estos talleres estarán abiertos a la comunidad educativa. Estos deberán ser mediados por los integrantes del equipo de investigadores/as y/o estudiantes en práctica del año 2011, asegurando un proceso de calidad en la implementación de dicha propuesta.

Es importante además destacar que las temáticas que se han considerado han sido desarrolladas en base a los nudos críticos detectadas en el periodo de diagnóstico de la investigación.

En relación a la distribución del tiempo se considerará la realización de seis talleres, constituyendo de esta forma en su conjunto a la etapa inicial de la presente propuesta, los cuales serán abordados en el subcapítulo siguiente.



5.6.1 TALLERES REFLEXIVOS

Taller Reflexivo N°1: “Sentido del Lenguaje escrito”

Fecha tentativa: Primera semana de Marzo.

Participantes: Educadora de primer y segundo nivel de Transición, Profesor de primer año Básico, Jefa de UTP.

Propósito: Que los agentes educativos y directivos considerados, puedan aunar criterios frente a la enseñanza del lenguaje escrito.

Se pretende en esta primera sesión que los diferentes agentes educativos y directivos del establecimiento, puedan unificar criterios frente la enseñanza del lenguaje escrito.

Para esto se plantea favorecer la sistematización de la información desarrollada en las reuniones reflexivas del año 2010, la cual consiste en el intercambio de posturas y experiencias personales relacionadas al lenguaje escrito, dando cuenta del sentido que posee para cada uno y la importancia que le atribuyen a éste, lo que generará una reflexión activa por parte de los propios agentes involucrados respecto al tema.

La dinámica a desarrollar por el grupo de agentes durante el primer taller, será la siguiente:



Primeramente las mediadoras pasaran con una caja frente a cada uno de los agentes participantes, en donde ellos podrán sacar al azar de esta un papel donde estará registrada una pregunta que busca remover experiencias personales frente al lenguaje escrito, tales como: ¿Qué entiende por leer?, ¿Qué entiende por escribir? ¿Cómo aprendió a leer?, ¿Cómo aprendió a escribir? entre otras preguntas. Estas preguntas deberán ser respondidas con un breve registro.

Luego de esta acción, los mediadores permitirán desarrollar el intercambio de la información entre los participantes frente al grupo, mientras el mediador/a podrá ir anotando como lluvia de ideas y cautelando la intervención de los agentes involucrados, destacando los aspectos principales. Luego se agruparán los aspectos que resulten comunes y particulares en sus discursos, para ir reflexionando como se aprende a leer y escribir. Posteriormente se solicitara a los participantes que construyan una definición de lectura y escritura a partir de la reflexión grupal, a través de un breve registro, estas definiciones podrán ponerse en común a modo de unificar criterios entre los participantes.

Una vez construida las nuevas definiciones de lectura y escritura, el mediador/a contrastará estas definiciones con las prácticas educativas que desarrollan en aula, para poder crear una nueva instancia reflexiva que conlleve a la toma de conciencia de sus prácticas en aula.

El segundo ejercicio reflexivo de este primer taller, tiene relación con compartir con los participantes a lo menos dos imágenes que contengan textos con diagramaciones fácilmente definibles, tales como: una receta, una etiqueta, una carta, una noticia, entre otras, con la particularidad que el texto debe estar en otro idioma. Se deberá presentar una imagen y se le ira solicitando a cada uno de los participantes que mencione, qué cree que dice el texto a partir de la



observación de la imagen proyectada, esto con el propósito de que ellos/as evoquen sus experiencias previas y se valgan de los aspectos claves del texto para reconocerlo. Luego de cada hipótesis mencionada, el mediador/a deberá ir haciéndoles preguntas como: ¿Por qué dice eso?, ¿Cómo logro saberlo?, entre otras, con el propósito de que los participantes puedan enfrentarse a una situación real de interpretación de texto, en condiciones parecidas a los estudiantes de sus grupos y que a la vez identifiquen los procesos mentales que se ponen en juego durante el desarrollo de la experiencia. El mediador/a deberá ir anotando las ideas principales de cada uno, luego se les invitará a reflexionar junto al grupo acerca de las sensaciones que tuvieron al enfrentarse al texto, mientras el mediador los invitará a relacionar esta situación a su labor educativa cotidiana.

Se culminará el taller reflexivo con la presentación de un recurso audio visual de corta duración, el cual deberá poseer la característica de sensibilizar a los participantes frente a la importancia del lenguaje escrito en la etapa infantil, se podrán incluir imágenes, reflexiones de datos importantes relacionados al lenguaje escrito y la infancia y además podrá animarse con música de fondo.

Para la evaluación de esta sesión se podrá solicitar a los participantes que dejen por escrito en las bitácoras, sus impresiones respecto a lo aprendido en esta reunión, la cual irá apoyada por las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué percepción tiene acerca de la experiencia vivida en el taller?
¿A partir de esta experiencia como definiría la lectura y escritura?
¿Qué aprendió acerca del sentido del lenguaje escrito?
¿Cuál es el sentido que usted le atribuye al lenguaje escrito?



Se les podrá solicitar para la siguiente reunión, que cada uno traiga un registro escrito de alguna situación en que los niños de su grupo se enfrenten a algún texto de manera natural, describiendo algún extracto de sus diálogos. Con el propósito de que los participantes perciban al lenguaje escrito como una valiosa herramienta para desenvolverse en su entorno.



Taller Reflexivo N°2

“Sentido de la Articulación del Lenguaje Escrito”

Fecha tentativa: Segunda semana de Marzo.

Participantes: Educadora de primer y segundo nivel de transición, Profesor/a de primer año básico, Jefa de UTP.

Propósito: Que los agentes educativos y directivos considerados, puedan aunar criterios frente a la articulación en el lenguaje escrito.

La primera etapa de este taller podrá centrarse en compartir los registros solicitados en la etapa anterior, para esto se dará paso a que los/as participantes expongan sus registros brevemente, mientras el mediador/a podrá ir registrando las ideas principales de cada uno, luego se escogerá un registro y se le dará lectura, anticipando al grupo que centren su atención en éste, luego se les invitará a interpretar la situación, en relación a algunas interrogantes como: ¿A qué problemática se enfrentan los niños o niñas al interpretar un texto?, ¿Qué hacen los niños o niñas frente a la situación?, ¿Cómo los niños y niñas interpretan el texto presentado?, ¿Qué elementos consideran los niños o niñas al interpretar el texto?, entre otras, con el propósito de que los participantes instauren lo aprendido al proyectarlo a su contexto y por lo tanto sea significativo, los participantes deberán registrar en su bitácora de manera breve su conclusión frente a la situación.

El segundo ejercicio reflexivo de este taller se centrará en remover experiencias previas en relación a la Articulación, para esto se plantea desarrollar una dinámica grupal que contemple lo siguiente: el mediador/a fijara a una



superficie que esté al alcance de la vista de los participantes, tres tarjeta por cada uno de éstos, cada tarjeta tendrá una palabra escrita, la suma de todas estas formará una oración. A continuación se deberá proceder a copiar la oración en la parte superior de las tarjetas. Se invitará a cada participante a escoger tres tarjetas y tomar un número al azar desde una caja y deberá volver a su lugar, una vez que todos elijan sus tarjetas deberán ir ubicándolas nuevamente en la superficie tomando su turno, de acuerdo al número que cada uno posee, de lo cual se obtendrá una oración carente de sentido. A modo de ejemplo la transformación de las oraciones podría quedar de la siguiente manera:

Ejemplo 1:

Oración real: “No te preocupes estoy bien aunque aún no se si llegare hoy”.

Oración resultante: “Si llegare hoy no te preocupes aunque se aun estoy bien”

Ejemplo 2:

Oración real: “A mi vaca le gusta comer pasto y espantar siempre las moscas con su cola”

Oración resultante: “Su siempre cola comer le gusta a mi vaca las moscas con pasto y espantar”

Luego se invitará a los participantes a dar cuenta de las sensaciones que tuvo cada uno al experimentar la situación a través de preguntas como: ¿Qué ocurrió cuando cada uno tomo la decisión de escoger las palabras?, ¿Qué sucedió cuando tuvieron que reconstruir la oración?, ¿Qué ocurre al comparar ambas



oraciones? Luego de responder se les invitará a imaginar que sucedería si la primera oración representara el funcionamiento del establecimiento y la segunda oración la cual es modificada, representara las decisiones que cada uno toma frente a la enseñanza del lenguaje escrito. El propósito de dicha acción es centrar la reflexión, en que los participantes descubran la importancia de unificar criterios para toma decisiones en relación a su labor educativa. Se les solicitará que hagan un breve registro de sus impresiones frente al tema de la importancia de la articulación curricular. Una vez elaborado este registro, el mediador explicará brevemente el decreto articulador y los artículos presentes en este, dando pasó a una discusión entre los agentes respecto a la información obtenida.

Para la evaluación de la sesión se podrá pedir que los participantes den cuenta con un breve registro acerca de lo que aprendieron en la sesión, para posteriormente socializarlo con el resto del grupo, este puede ser apoyado por preguntas orientadoras tales como:

¿Qué percepción acerca de la experiencia vivida en el taller?
¿Cuál es su nueva definición construida del concepto de articulación?
¿Qué aprendió acerca del sentido de la articulación en el lenguaje escrito?
¿Cuál es el sentido que usted le atribuye a la articulación en el lenguaje escrito?

Para culminar el taller se solicitará a los participantes para la próxima reunión un registro de al menos tres acciones que podrían favorecer una coherencia curricular del lenguaje escrito, fundamentando brevemente por qué y quienes deberían participar en dicha acción.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia



Taller Reflexivo N°3

“Proyecto educativo Institucional y Proceso Articulatorio”

Fecha tentativa: Tercera semana de Marzo.

Participantes: Educadora de primer y segundo nivel de Transición, Profesor de primer año básico, Director, Jefa de UTP.

Propósito: Que los agentes educativos y directivos considerados, puedan aunar criterios frente a la articulación en el lenguaje escrito.

Este taller comenzará considerando la actividad solicitada en la sesión anterior, para esto cada integrante podrá exponer las acciones que a su juicio mejorarían la coherencia curricular entre niveles y los responsables de dichas acciones, mientras el mediador/a podrá ir anotando conceptos claves referidos al ámbito de las acciones propuestas tales como: mediación, recursos, espacio entre otros. Luego que se reflexione acerca de los elementos más esenciales y se definan, se anotaran en tarjetas adheridas a una superficie formando una hilera, luego se le podrá pedir a uno de los participantes que construya un mapa conceptual utilizando los conceptos, luego se sacara a otro participante y se le consultará si mantendría o cambiaría su estructura y por qué, luego de que estos participen se les presentará la interrogantes: ¿Desde donde se podría gestionar el conjunto de cambios?, haciendo alusión a cual es el punto estratégico para favorecer dichos cambios, ya que todos forman parte de este gran engranaje. Esto generará una discusión en cuanto al rol de cada uno y la participación que ellos tendrían a su juicio en la elaboración del proyecto educativo del establecimiento.



Se les solicitará a los participantes que, a partir de las reflexiones dialogadas elaboren un conjunto de ideas concretas de cómo intervenir el PEI actual, considerando un funcionamiento articulado entre los niveles educativos en función del lenguaje escrito, esto será discutido en función de su factibilidad en la modificación al proyecto educativo institucional, el cual será cautelada por los agentes directivos presentes en el taller, desarrollado una participación entre los agentes directivos y agentes educativos.

Para la próxima reunión, se les solicitará a los agentes ahondar en el proyecto educativo institucional del establecimiento, elaborando cada uno un conjunto de aspectos que podrían modificar o ser considerados en este como oportunidades para mejorar la calidad educativa a partir del trabajo articulado, y qué énfasis podrían considerarse para el trabajo de la articulación en el ámbito del lenguaje escrito, considerando lo trabajado en los talleres anteriores.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia



Taller Reflexivo N°4

“Participación docente en el proceso articulador del lenguaje escrito”

Fecha tentativa: Cuarta semana de Marzo.

Participantes: Educadora de primer y segundo nivel de Transición, Profesor de primer año básico, Jefa de UTP.

Propósito: Que los agentes educativos puedan comprender a partir de la reflexión el rol preponderante que desarrollan en el proceso articulador.

Este taller comenzará con la puesta en común por parte de los agentes involucrados en la actividad solicitada anteriormente, la cual contemplaba que cada integrante trajera posibles acciones para intervenir el PEI, considerando un funcionamiento articulado entre los niveles educativos en función del lenguaje escrito.

Es por ello que se ofrecerá el espacio para que cada uno exponga sus ideas, mientras el mediador deberá anotar los aspectos principales que surjan frente a cada postura, se deberá incentivar el debate entre los participantes detectando las fortalezas y debilidades de sus propuestas. Esta acción posee el propósito de que sean los mismos integrantes quienes retroalimenten sus propuestas unificando criterios y desarrollando un rol profesional, conquistando espacios que les permitan percibirse como agentes claves y protagonistas de las decisiones que les conciernen en la enseñanza, en este caso puntual sobre articulación. Finalmente se les solicitará que registren sus impresiones respecto a la importancia de mantener un rol activo frente éstas decisiones.



A continuación, se les solicitará a los integrantes que construyan una especie de autobiografía de su formación inicial como docentes, considerando aspectos como: motivación para ser educador/a, hechos relevantes positivos y negativos formación profesional y su rol como docentes, se deberá finalizar con las sensaciones que éstos tuvieron al enfrentarse al escenario laboral, y como influyó su formación profesional en esto. Estas apreciaciones deberán ser socializadas por los agentes, con el propósito de que puedan reflexionar acerca de las motivaciones iniciales, revisar el proceso de formación continua y de experiencia laboral, contrastando lo que ellos esperaban de su labor y aquella que están desarrollando en la actualidad, detectando de este modo los nudos críticos que entorpecerían el desarrollo de un rol más protagónico y de este modo sean ellos mismo quienes propongan acciones concretas para dar cambio a la situación actual.

Luego de socializar lo anterior, el mediador/a deberá intervenir a continuación refiriéndose a la preponderancia de su rol en el proceso articulatorio y a la construcción de equipos de conducción al interior del centro educativo, los cuales deben conducir los procesos que en ella se producen, uno de los cuales, es la articulación. Se mencionará que el equipo “es quien tienen más conocimientos de la institución”, que en este caso, el equipo de conducción serían los agentes presentes en el lugar; otorgándoles una importancia y un rol protagónico dentro de este proceso. A continuación se dará paso para que los agentes involucrados expongan sus apreciaciones, considerando la reflexión anterior respecto a su formación inicial y al rol que desarrollan como docentes, principalmente dentro del proceso articulatorio del lenguaje escrito entre el segundo nivel de transición y primer año básico, lo cual permitirá constituir acuerdos y compromisos como equipo, para el desarrollo de la propuesta articulatoria.



Finalmente, para el próximo taller se les solicitará que cada uno construya un texto breve para ser socializado, respecto a sus sensaciones respecto al taller, visualizando los nudos críticos detectados y los acuerdos tomados como equipo de conducción de esta propuesta articuladora.



Taller Reflexivo N°5

“Articulación y Marcos curriculares”

Fecha tentativa: Primera semana de Abril.

Participantes: Educadora de primer y segundo nivel de transición, Profesor de primer año básico.

Propósito: Que los agentes educativos puedan comprender la importancia de desarrollar un trabajo coherente con los marcos curriculares nacionales de ambos niveles, de manera articulada.

Este taller comenzará con la puesta en común de la actividad solicitada anteriormente, la cual contemplaba la elaboración un texto acerca de sus sensaciones respecto al taller anterior. El mediador/a dará un espacio a cada agente para que pueda leerlo, para luego invitar a los participantes a la reflexión de las problemáticas que subyacen.

Estas acciones poseen el propósito de que sean los mismos participantes, quienes detecten las situaciones que han provocado que mantengan un rol pasivo frente a las decisiones que toman en torno a la enseñanza del Lenguaje Escrito y así fomentar un mayor compromiso con el cambio u adecuaciones necesarias en función de mejorar la situación actual.

Finalmente se deberá tomar acuerdos de cambio, para lo cual deberán elaborar un registro conjunto de tres acciones coherentes con las problemáticas detectadas por ellos y fundamentar como lo harían en la práctica para desarrollar un cambio.



Para dar paso al ejercicio reflexivo central de este taller, se tomarán como base las acciones antes descritas. Se podrá comenzar planteando la interrogante: ¿Qué importancia posee conocer los documentos técnicos de ambos niveles educativos para desarrollar un trabajo articulado? Luego de escuchar cada apreciación, se dará paso a que los participantes puedan intercambiar la información respecto a lo que conocen de cada documento.

Luego se les presentara un apoyo visual a través de una presentación en Power Point, que dé cuenta de la coherencia que existe entre los documentos de ambos niveles educativos...

Las acciones descritas buscan favorecer la reflexión por parte de los participantes frente a la importancia de desarrollar un trabajo articulado y coherente con los marcos curriculares nacionales.

Finalmente se invitará a los participantes a registrar sus sensaciones y apreciaciones frente a lo vivido en el taller, apoyándose de preguntas como: ¿Qué papel cumple la reflexión en su labor como docente?, ¿Cómo ha percibido el proceso de esta primera fase?, ¿Qué importancia posee el unificar criterios para un trabajo más articulado?, entre; las cuales favorecen a la evaluación de desarrollo de la propuesta articuladora del lenguaje escrito.

Para el próximo taller, se les solicitará a los agentes involucrados fotografiar sus salas y recursos didácticos utilizados en el ámbito de lenguaje escrito, las cuales deberán ser presentadas en la próxima reunión.



Taller Reflexivo N°6

“Espacio y recursos didácticos en el ámbito del Lenguaje Escrito”

Fecha tentativa: Segunda semana de Abril.

Participantes: Educadoras de primer y segundo nivel de transición y profesor/a de primer año básico.

Propósito: Que los agentes educativos involucrados puedan potenciar las competencias lectoras y escritoras, a través del uso de algunos recursos didácticos y espacios educativos específicos del ámbito de lenguaje escrito.

Para este taller reflexivo se contemplará en primer lugar, favorecer en los docentes un momento de reflexión específico, que se centre en que estos reconozcan al espacio y los recursos didácticos, como elementos claves para favorecer aprendizajes de calidad, en el ámbito del lenguaje escrito, coherente con una perspectiva constructiva de la enseñanza.

Para comenzar la reunión reflexiva se pedirá a los participantes que a partir de las fotografías de sus salas de actividades, pueda describirlas centrándose en el espacio y recursos didácticos que utilizan para mediar las experiencias de lenguaje escrito. A medida que exponen, el mediador/a podrá anotar las ideas principales de cada participante respecto a sus aulas, para el posterior diálogo.

A continuación se invitará a intercambiar sus opiniones y apreciaciones, con el objetivo de que ellos mismo puedan detectar las fortalezas y oportunidades en su situación actual con respecto al espacio educativo, para tomar decisiones



conjuntas, lo que les permita a los niños y niñas desarrollar las competencias del lenguaje escrito. El mediador/a además podrá ofrecer algunas sugerencias, tales como la implementación de: biblioteca en aula, panel de lenguaje, sala textualizada, entre otros.

Posterior a ello se les invitará a observar un recurso audiovisual, constituido por un video de una situación educativa centrada en el interés y necesidades de los estudiantes, donde sean ellos mismos quienes producen e interrogan textos en contextos reales y con significado. Luego de ver el recurso se les invitará a comentar utilizando interrogantes como: ¿Qué les parecen ambas realidades?, ¿Cuáles podrían ser las fortalezas y debilidades de cada ambiente? El mediador/a podrá intervenir e ir tomando nota de los aspectos relevantes que van siendo mencionados. Luego de socializar, se les invitara a relacionar lo observado con la descripción inicial de su aula, para esto se les pedirá que realicen anotaciones en sus bitácoras.

Se finalizará la sesión solicitándoles que para una próxima sesión se elaboren a lo menos tres acciones concretas de cómo intervenir su propio espacio educativo en función al lenguaje escrito, las cuales se discutirán en la sesión de intervención, con respecto a las acciones concretas de intervenir el espacio y los recursos educativos presentes en la propuesta educativa.



ETAPA 1 - AÑO 2011

SEGUNDA FASE 2011: “Acción y Reflexión Pedagógica”.

Duración: Entre los meses de Abril y Diciembre.

El propósito central de esta etapa es llevar a cabo intervenciones más específicas relacionadas a la articulación en el ámbito del lenguaje escrito, utilizando como base el trabajo reflexivo de la etapa anterior a través de acciones concretas que favorecerán la profesionalización de los participantes mediante un rol más autónomo y caracterizado por el liderazgo de los participantes frente a este proceso en el segundo nivel de transición.

Considerando que esta fase se llevará a cabo luego de terminar la primera fase, se estima que comenzará a partir del mes de mayo, la cual contempla los siguientes ejes temáticos:

- Discusión de red de aprendizajes de ambos niveles educativos.
- Intervención: espacio educativo y recursos didácticos.
- Organización del tiempo.

Se espera que las acciones a realizar estén motivadas por un personal consciente y responsable, respecto de la importancia del proceso articulador entre los distintos niveles educativos, segundo nivel de transición de la educación parvularia y primer año de enseñanza general básica.



5.6.2 TALLERES DE INTERVENCIÓN

Sesión de intervención N°1

“Discusión de Red de Aprendizajes de Ambos Niveles Educativos”

Fecha tentativa: Cuarta semana de Abril.

Regularidad de aplicación: Se propone realizar una reflexión en base a la red de aprendizajes de ambos niveles.

Participantes: Educadora segundo nivel de transición y educador primer año básico.

Propósito: Generar en los docentes, una discusión en relación a la red de aprendizaje del ámbito del lenguaje escrito, para posteriormente desarrollar en conjunto experiencias de aprendizaje articuladas.

Esta etapa de acción tiene la finalidad de que los agentes educativos involucrados en la articulación, sean favorecedores de una progresión de los aprendizajes de los niños y niñas del nivel transición y primer año básico, tomando decisiones en relación a esto y que valoren la importancia de la articulación.

Los agentes educativos recibirán la red de aprendizajes secuenciados del ámbito de lenguaje escrito, que involucra ambos niveles, a partir de esto deberán reflexionar sobre las intencionalidades de los aprendizajes, para posteriormente diseñar experiencias de aprendizajes en conjunto y en función a cada aprendizaje articulado.



En definitiva, la red de aprendizajes es una orientación, que busca facilitar el desarrollo práctico, además es factible de ser adaptada a la realidad concreta a la que intenta servir, evitando la improvisación constante y la dispersión, facilitando así un proceso de reflexivo por parte de los docentes y de la comunidad educativa.

Los aprendizajes esperados, objetivos fundamentales y contenido mínimos obligatorios seleccionados en la red de aprendizaje considera los ejes de Interrogación de texto, interés por la lectura y producción de textos, y fueron seleccionados considerando como criterio aquellos que den énfasis al desarrollo de competencias lectoras y escritoras y considerando además el continuum de estos entre segundo nivel de transición y primer año básico.

Eje: Lenguaje escrito/Interés por el lenguaje escrito

Aprendizaje esperado NT2	Aprendizaje Esperado Específico NT2	NB1/OF-CMO sector de aprendizaje Lenguaje y comunicación; lectura
Interesarse en el lenguaje escrito A través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas entre otros. (AE. 7)	Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, entre otros.	Apreciar la lectura de textos literarios como un medio para conocer otros mundos, personajes, lugares, tiempos y costumbres, y ampliar sus experiencias y conocimientos.(OF-5)
	Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas entre otros.	
Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos (AE.1)	Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar.	
	Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades de entretener.	
	Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades de enriquecer la fantasía.	
	Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades de brindar nuevos conocimientos.	



Orientaciones para la articulación: considerando la progresión del aprendizaje entre los distintos niveles educativos, se aprecia que ambos aprendizajes buscan incentivar el interés de los niños y niñas por los diferentes textos, tanto literarios como no literarios, tales como: noticias, recetas, noticia, anuncios, recetas médicas, folletos, boletas, instrucciones de juegos, entre otros. Para conseguir lo anterior se sugiere favorecer experiencias de aprendizajes en donde puedan relacionarse con diversos textos, identificando tipos de textos, diagramaciones y características de un texto determinado, entre otros.



Eje: Lenguaje/ Interrogación de textos

Aprendizaje esperado NT2	Aprendizaje esperado específico NT2	NB1/OF-CMO sector de aprendizaje Lenguaje y comunicación; lectura
Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas (AE. 8)	Interpretar la información de distintos textos, considerando sus ilustraciones.	Leer comprensivamente textos breves y de estructura simple, en soportes impresos y electrónicos. (OF-7) Leer comprensivamente extrayendo información explícita evidente y realizando inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global. (OF-8)
	Interpretar la información de distintos textos, considerando aspectos claves como formato, diagramación e ilustraciones.	
	Interpretar la información de distintos textos a partir de palabras conocidas.	

Orientaciones para la articulación:

Considerando la progresión del aprendizaje entre los distintos niveles educativos, se aprecia que ambos aprendizajes esperados incentivan a la interrogación de los textos, lo cual les permite anticiparse al contenido del texto, elaborar



hipótesis de situaciones ocurridas en el texto, comprender el contenido del texto, identificar palabras conocidas, a partir de claves del texto como la diagramación, tipografía, ilustraciones, entre otros. Las experiencias de aprendizajes que se pueden desarrollar son, escucha de textos seleccionados por los niños y niñas, comentar las acciones de los personajes y algunas de sus consecuencias, participar en lecturas por parte de los niños y las niñas sobre actualidad, donde puedan dar sus opiniones y describir algunas consecuencias, así como lecturas silenciosas y colectivas.



Eje: Lenguaje escrito/Producción de textos

Aprendizaje esperado NT2	Aprendizaje Esperado Específico NT2	NB1/OF-CMO Sector de Aprendizaje: Lenguaje y comunicación; Escritura
Producir sus propios signos gráficos y secuencia de ellos, como una primera aproximación a la representación escrita de palabras. (AE. 2)	Producir sus propios signos gráficos y secuencia de ellos, como una primera aproximación a la representación escrita de palabras.	Producción de textos escritos breves sobre contenidos que le son familiares con frases y oraciones simples en que se expresen deseos, opiniones, sentimientos y se describan animales, personas o personajes y objetos. (CMO-24)
Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones. (AE.9)	Iniciarse en la representación gráfica de palabras simples que cumplen con distintos propósitos de su interés.	
	Iniciarse en la representación gráfica de textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones.	



Orientaciones para la articulación:

Considerando la progresión del aprendizaje entre los distintos niveles educativos, se aprecia que ambos aprendizajes esperados favorecen la producción de textos auténticos, a través de la elaboración gráfica de palabras conocidas y significativas, que les permita expresar sus ideas, sentimiento y emociones. Las experiencias de aprendizajes que se pueden desarrollar son, elaboración de portafolios o bitácoras por cada niño y niña para recolectar sus producciones auténticas para ir observando sus avances, elaboración de textos informativos como afiches, recetas, dípticos, folletos, producir cartas, mensajes, invitaciones, saludos, revistas, cuaderno biográfico, entre otros.

Sesión de intervención N°2 “Espacio Educativo y Recursos Didácticos”

Duración: Quinta semana de Abril.

Participantes: Educadoras de primer y segundo nivel de transición, estudiantes en práctica profesional y seminaristas 2011.

Propósito: Favorecer espacios y recursos educativos propicios para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas del segundo nivel de transición.

Regularidad de aplicación: Diariamente en el periodo “Somos Lectores y Escritores”.

Esta sesión de intervención tiene como finalidad la implementación dentro del espacio educativo, de un rincón de lenguaje, donde se utilicen dos recursos educativos:

-“Nuestra biblioteca”: Estará a disposición de los niños y niñas, además de las adultas para ser utilizado en el periodo destinado a la propuesta educativa.

-“Panel de Lenguaje”: se dispondrá al alcance de niños y niñas, además será utilizado en cada experiencia de aprendizaje y en periodo destinado a la propuesta educativa.

A partir de estas dos estrategias planteadas, se pretende que las educadoras de párvulo elaboren experiencias de aprendizajes, considerando los aprendizajes esperados seleccionados en la red de aprendizaje antes presentado en esta propuesta.

<u>1ª Estrategia: “Biblioteca de aula”:</u>



Objetivo: Pretende favorecer las competencias lectoras y escritoras, a partir del contacto directo de los niños y niñas con diversos tipos de textos con distintas funciones del lenguaje.

La implementación de esta biblioteca de aula en el segundo nivel de transición, permitirá el libre acceso de los niños y niñas a diversos tipos de textos, tanto literarios como no literarios, los cuales respondan a diversas funciones del lenguaje; los cuales permitan indagar de forma intencionada el texto seleccionado, fomentando el interés de los niños y niñas por el lenguaje escrito. Contemplando además el uso de las producciones auténticas de los propios niños y niñas del nivel.

A continuación se presentan los criterios para la implementación del recurso educativo, que fomenten las competencias lectoras y escritoras:

- El espacio seleccionado deberá contar con la iluminación necesaria para favorecer la visión de los/as adultos/as, niños y niñas.
- Un espacio adecuado para instalar el estante, donde se pueda acceder con facilidad, y además no obstaculice las vías de evacuación.
- El espacio físico debe favorecer la autonomía de los niños y niñas para acceder al material con el que trabajaran durante las experiencias de aprendizaje.



Sugerencias para la construcción del recurso:

En relación a las características estructurales de la biblioteca en aula, esta será un estante resistente, preferentemente de melamina, el cual deberá contar con ocho compartimientos, para así ordenar cada tipo de texto según la función del lenguaje correspondiente.

Tamaño de la Biblioteca de aula:

120 cm alto x 80 cm ancho x 20 cm profundidad. (Posición vertical)

Materiales:

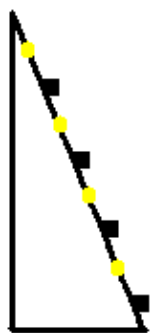
Melamina de 1,5 cm espesor. (De preferencia u otra madera resistente)

Guardapolvo de 3 cm ancho x 80 cm de alto. (Posición horizontal)

Elástico delgado necesario para sujetar los textos de la biblioteca.

Dibujo:

Lado



Frente



Simbología:

-  Melamina
-  Guardapolvo
-  Elástico
-  Chinche



Sugerencias para los tipos de textos:

Tipo de texto	Utilización	Función del lenguaje a potenciar
Cuentos con y sin imágenes.	Anexo: Listado de textos literarios y no literarios para niños y niñas de 5 a 6 años.	Función emotiva.
Revistas.	Las revistas se cambiarán cada una quincena, se solicitarán a diez padres o apoderados la colaboración de revistas, estos se irán alternando según la lista de curso.	Función informativa y apelativa.
Diarios.	Los diarios se cambiarán todas las semanas, se solicitarán a seis padres o apoderados que envíen diarios de la semana.	Función informativa/apelativa.
Poesías.	Las poesías las deberán llevar las familias cada semana. Se solicitarán tres por semana.	Función poética
Recetas.	Las recetas se cambiarán cada una quincena, se solicitarán a 5 de las familias de los niños y niñas que lleven una receta con imágenes.	Función instrumental.



Comic	Los comic se cambiarán cada una quincena, se solicitarán a 5 de las familias de los niños y niñas que lleven un comic a la sala.	Función narrativa.
Fichas de imágenes reales que muestren acciones de personas, animales o cosas.	Las imágenes serán fabricadas por la educadora y estudiantes en práctica, deben contener imágenes de acciones con un texto sencillo y claro que describa tal acción. Luego del primer mes, se solicitarán apoyo a las familias para confeccionarlas.	Función referencial.
Producciones de texto realizadas por los niños y niñas.	Se llevarán a cabo experiencias con los niños y niñas para que hagan sus propias producciones. Estas experiencias deberán ser planificadas en conjunto, entre Educadora de párvulos y estudiantes en práctica de Educación Parvularia.	Función emotiva.

La mayor parte de los textos de cada compartimiento o casillero, deberán ser renovados cada 15 días, respondiendo a las planificaciones a mediano plazo elaborados por las educadoras de párvulo, las estudiantes en práctica profesional y algunas de las seminaristas 2011, en la siguiente sesión de intervención se



adjuntan algunas sugerencia para la planificación de experiencias de aprendizaje para este período.



2ª Estrategia: “Panel de Lenguaje”:

Objetivo: Pretende favorecer las competencias lectoras y escritoras, a partir del contacto directo de los niños y niñas de textos breves y la elaboración de textos auténticos.

La implementación de este panel de lenguaje en el segundo nivel de transición, permitirá en un segmento del panel el libre acceso de los niños y niñas a diversas fichas de lenguaje de textos breves con aliteraciones como: trabalenguas, rimas, canciones y adivinanzas; además de utilizar otro segmento del panel para producir textos auténticos a partir de las necesidades de los mismos niños y niñas, las cuales han sido surgidas a partir de las experiencias de aprendizaje planteadas por la educadora.

A continuación se presentan los criterios para la implementación del recurso educativo, que fomenten las competencias lectoras y escritoras:

- Debe ubicarse a un costado de la biblioteca de aula, dentro del espacio asignado al rincón de lenguaje.
- Se debe considerar la accesibilidad por parte del grupo de párvulos, de esta manera se pretende que los niños y niñas intervengan de forma participativa en la creación y restructuración de este panel.
- El espacio seleccionado deberá contar con la iluminación necesaria para favorecer la visión de los/as adultos/as, niños y niñas.



Sugerencias para la construcción del recurso:

En relación a las características estructurales del panel de lenguaje, estará confeccionado de plumavit y forrado con tela, dicho panel estará dividido en dos segmentos, uno de estos estará subdividido en cinco bolsillos, los cuales contarán con fichas de lectura que tendrán recursos, tales como canciones, rimas, trabalenguas y adivinanzas. El otro segmento del panel, se utilizara para registrar, que se desarrolló durante la jornada o durante la experiencia de aprendizaje, y para el interés, producción e interrogación de diferentes textos.

Tamaño: 170 cm ancho x 100 cm alto.

Materiales:

Plumavit 150 cm ancho x 100 cm alto.

Trozo de género 150 cm ancho x 100 cm alto.

Trozo de tela de 20 cm ancho x 100 cm de alto.

Bolsillos de tela de 15 cm x 15 cm

Dibujo:



Simbología:



**Panel de plumavit
con género**



Trozo de tela



**Bolsillos de tela para las
fichas de lectura**

Sugerencias para las fichas de lenguaje:

Tipo de texto	Utilización	Función del lenguaje (Aliteraciones)
Rimas	Cantidad: 3 Las rimas se cambiarán cada quince días.	Función poética
Trabalenguas	Cantidad: 3 Los trabalenguas se cambiarán cada quince días.	Función poética
Adivinanzas	Cantidad: 3 Las adivinanzas se cambiarán cada quince	Función poética



	días.	
Canciones	Cantidad: 3 Las canciones se cambiarán cada quince días.	Función poética

Tamaño de las fichas: 12 cm x 12 cm

Material:

Cuadros de cartulina española de colores.

Las fichas de lenguaje que estarán al interior de los bolsillos del panel, deberán ser renovados respondiendo a las planificaciones a mediano plazo elaborados por las educadoras de párvulo, las estudiantes en práctica profesional y algunas de las seminaristas 2011, a partir de los aprendizajes considerados en la red de aprendizajes secuenciados presente en esta propuesta.



Sesión de intervención N°3

“Período Estable y Planificación de experiencias de aprendizaje”

Duración: Desde Abril a Diciembre.

Participantes: Educadora segundo nivel de transición, investigadoras de proyecto, eventuales estudiantes en práctica profesional y estudiantes de seminario 2011.

Propósito: Ofrecer orientaciones respecto a las didácticas específicas del lenguaje escrito para la planificación de experiencias de aprendizaje.

Regularidad de aplicación: Todos los días durante un periodo estable de la jornada, de 9:00 a 9:30 am. Este periodo llevará por nombre **“Somos Lectores y Escritores”**.

Esta acción consiste en favorecer un período estable de la jornada para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas del nivel de transición, el cual será aplicado diariamente entre las 9:00 a 9:30 am.

La planificación de experiencias de aprendizaje correspondiente a este período, se podrá realizar cada dos semanas, considerando como eje central los aprendizajes esperados seleccionados en la red de aprendizajes y se deberá ir alternando los ejes de aprendizaje considerados, tales como interés por el lenguaje escrito, producción e interrogación de textos, a modo que exista un equilibrio entre estos. Otro aspecto clave a considerar con esta iniciativa, es la utilización de los recursos didácticos incorporados en la propuesta educativa, tales como la biblioteca de aula y el panel de lenguaje, un último aspecto que debe



considerar al planificar las experiencias de aprendizaje, son los proyectos específicos del nivel de transición.

A continuación se adjuntan orientaciones para la planificación de experiencias de aprendizaje, considerando en la primera columna cada uno de los aprendizajes esperado escogidos para la red de aprendizaje, la segunda columna se centra en ofrecer la intencionalidad de cada uno de estos, para favorecer su uso y especificación, en la tercera columna se ofrecen algunos ejemplos de experiencias de aprendizaje a modo de graficar con mayor precisión el tipo de experiencias a favorecer y la didáctica específica que se deberá emplear en cada eje de aprendizaje. Es importante mencionar que las experiencias de aprendizaje que se sugieren son orientaciones susceptibles de cambios y adaptaciones de acuerdo a la especificación de los aprendizajes esperados, las temáticas que se estén tratando en el nivel u otras situaciones, por tanto su propósito es servir de insumo para la planificación, respecto a las didácticas específicas de cada eje y bajo un contexto de un aprendizaje constructivista del lenguaje escrito.

Orientaciones para la planificación de experiencias de aprendizaje

“Período estable: Somos lectores y escritores”

A. Esperados NT2	Orientaciones	Ejemplos de experiencias de aprendizaje
Eje: Interés por el lenguaje escrito Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos (AE.1)	Intencionalidad Favorecer experiencias donde los niños y niñas puedan mantener contacto con diferentes tipos de textos, donde puedan observar sus diferencias y similitudes, clasificarlos de acuerdo a función comunicativa y donde además puedan utilizarlos de acuerdo a ésta.	• “Investigadores en acción” Buscar información necesaria para resolver una problemática en un diccionario o enciclopedia en un contexto como por ejemplo en la investigación de un tema, un animal, un artefacto u otros elementos. • “Cada uno a su función” Presentarles diversos textos correspondientes a dos o más categorías, por ejemplo recetas, poemas y cartas, donde los niños y niñas puedan seleccionarlos y agruparlos de acuerdo a sus características, permitiéndoles explicar sus apreciaciones y mediando para que descubran la función comunicativa de cada uno.



		• “Un final para historia” Se les podrá ir presentando un comics por secciones correspondientes a cada escena de la historia, donde la adulta podrá ir relatando la historia manteniendo una entonación atractiva y lúdica, la última escena que corresponde al final estará en blanco y deberán ser los niños y niñas quienes la construyan a partir de su fantasía, se podrá compartir que sintieron mientras se relataba la historia y que imaginaron cuando pensaron en crear el final.
Eje: Interés por el lenguaje escrito Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios	Intencionalidad Favorecer experiencias donde los niños y niñas puedan apreciar el valor comunicativo que poseen distintos tipos de textos de su entorno.	• “Que se come y que no” Presentarles “etiquetas de productos”, donde ellos/as puedan ir clasificando por ejemplo aquellos que son comestibles y los que no, compartiendo con el grupo que elementos del texto les facilitó información, para agruparlos en cada categoría. • “Un viaje por las calles” Invitarlos a descubrir las señales del tránsito para comprender



comerciales, etiquetas entre otros. (AE. 7)		que nos ofrecen información valiosa para desenvolverse en su contexto.” • “Feria de las pulgas” Invitarlos a descubrir la información que ofrecen un letrero comercial, que ofrece diversos productos para la venta.”
Eje: Interrogación de textos. Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas (AE. 8)	Intencionalidad Favorecer experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas puedan interrogar textos valiéndose de aspectos claves para construir hipótesis respecto a su contenido, favoreciendo de este modo a que vayan construyendo el significado de estos.	• “¿Qué nos dice las palabras?” Presentarles un texto como por ejemplo un afiche, donde en primer lugar los niños y niñas mantengan contacto visual con éste de manera silenciosa, para luego incentivarlos a construir hipótesis respecto a su contenido a partir de sus experiencias previas y de las claves propias del texto, mediando para que a partir del conjunto de hipótesis que vayan surgiendo, puedan comenzar a construir su significado, luego de esto la adulta podrá leerlo bloque por bloque permitiéndoles seguir la lectura, luego se pondrá poner en común la comprensión de lo leído, incentivando la reflexión acerca del tema tratado y finalmente se podrá favorecer la meta-cognición de parte de los niños y



		niñas acerca de los procesos puestos en juego a la hora de interrogar el texto. • “Somos cocineros” Se podrá interrogar una receta sencilla donde se deberá favorecer a la construcción de hipótesis de su contenido, considerando las características del texto como orden de las palabras en el espacio, números que indican cantidades y medidas, entre otros, siguiendo la didáctica específica antes descrita.” • “¿Qué ocurre hoy en nuestro país?” Se podrá interrogar una noticia favoreciendo a la construcción de hipótesis de su contenido, considerando las características propias como color y tipo de letras, ilustraciones, entre otras, siguiendo la didáctica específica antes descrita.



Eje: Producción de textos Producir sus propios signos gráficos y secuencia de ellos, como una primera aproximación a la representación escrita de palabras. (AE. 2)	Intencionalidad Incentivar a que los niños y niñas se atrevan a escribir utilizando como base sus experiencias previas, en un contexto real y con una intención comunicativa clara.	• “¿Qué debemos comprar?” Se deberá incentivar a que los niños y niñas generen sus hipótesis de escritura utilizando sus propios signos gráficos tales como: rayitas, marcas, pseudo-letras y letras conocidas, para comunicar por escrito algún mensaje significativo como por ejemplo una lista de compras. • “Inventario de materiales” Se podrá generar una situación donde sea necesario inventariar algún material de la sala o del patio, luego de definido el material se les invitara a registrar las cantidades y los elementos, utilizando sus propios signos gráficos para luego contrastar su texto con el de sus compañeros. • “Registro de textos utilizados” Se podrá invitar a los niños y niñas a llevar el registro de los textos utilizados en la biblioteca utilizando sus propios signos gráficos, planificando el texto a producir y contrastando con



		sus compañeros sus producciones.
Eje: Producción de texto Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones. (AE.9)	Intencionalidad Ofrecer la posibilidad a los niños y niñas de escribir diversos tipos de textos en contexto y significativos.	• “Te invito a mi fiesta” Se deberá generar una situación donde sea necesario construir una tarjeta de invitación. En primer lugar se deberá dar paso a la planificación del texto a producir, permitiéndoles a los niños y niñas que propongan el tipo de texto que se debe construir en esta situación , luego de esto se les invitara a producir el texto a partir de sus experiencias previas. Después de generar la primera hipótesis de escritura, se podrá invitar a contrastar los textos entre compañeros considerando los elementos que incorporo cada uno, a modo planificar juntos que elementos deben ser incorporados. Luego de llegar a un



		acuerdo, se dará paso a una segunda escritura o obra maestra, la cual incorpora los aportes antes mencionados. Finalmente esta escritura se podrá contrastar con la primera favoreciendo la meta cognición de lo realizado a través de la verbalización de los procesos que se utilizaron para construir el texto, luego se deberá dar real utilización al texto que en este caso sería enviar la tarjeta de invitación. Se podrán construir otros tipos de textos como: “Construcción de afiches”, “Repertorio telefónico”, “Algún de intereses”, “Rótulos de materiales”, entre otros, considerando la didáctica específica antes descrita.



5.6.3 TALLER DE FOMENTO ORAL, LECTOR Y ESCRITOR

SEGUNDA ETAPA - AÑO 2012

"Fomento Lector y Escritor"

Duración: Desde la primera semana de Abril hasta la primera semana de Diciembre.

Intervención: Dos a tres veces por semana, según disponibilidad de la carga horaria.

Participantes: Profesor/a de primer año básico y estudiantes seminaristas 2012.

Propósito: Favorecer el desarrollo de competencias lectoras y escritoras de los niños y niñas de primer año básico, considerando los aprendizajes esperados propuestos en la red de aprendizajes.

El taller "**Fomento lector y escritor**" corresponde a la segunda etapa de la implementación de la propuesta articuladora, que se desarrollará en el año 2012, donde se pretende **favorecer el desarrollo de estas competencias a considerando como eje central** los C.M.O. y O.F.T. propuestos en la red de aprendizajes secuenciados. Otro aspecto a considerar en dicho taller realizarlo con una frecuencia de dos a tres veces por semana de acuerdo a la disposición horaria del nivel, la cual está sujeta al plan de estudio que contemple el establecimiento educativo, el espacio educativo a utilizar corresponderá a la biblioteca CRA del establecimiento.



Para el taller de “Fomento Lector y Escritor” se plantea los siguientes criterios generales:

- Establecer un período en la jornada de acuerdo a disposición horaria del nivel
- Considerar experiencias de aprendizaje alternando aprendizajes esperados correspondientes a los ejes de interés, producción e interrogación de textos a modo mantener un equilibrio entre estos.
- Se deben considerar los textos que se traten temáticas propias de la vida de los niños y niñas, como por ejemplo “se me mueve un diente” (Miriam Moss).

Para la implementación de dicho taller se requiere que se anticipen experiencias de aprendizaje cada dos semanas, para lo cual se han adjuntado algunas orientaciones las cuales posee el propósito de guiar dicha tarea considerando los CMO y OF seleccionados, su intencionalidad y ejemplos de experiencias de acuerdo a la didáctica específica de cada eje considerado.

Las experiencias sugeridas son susceptibles de cambios y adaptaciones de acuerdo a la especificación que se hagan, a los temas que se estén trabajando y a las necesidades del grupo, sin embargo estas representan un insumo para la planificación, respecto al enfoque que sea dar a las experiencias de aprendizaje en relación a una perspectiva constructivista del lenguaje escrito, centrada en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras.



Orientaciones para la planificación de experiencias de aprendizaje

“Taller fomento lector y escritor”

A. Esperados NB1	Orientaciones	Ideas de experiencias
Eje: Interés por el lenguaje escrito Apreciar la lectura de textos literarios como un medio para conocer otros mundos, personajes, lugares, tiempos y costumbres, y ampliar sus experiencias y conocimientos.	Intencionalidad Favorecer experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas puedan valorar los textos literarios como una importante posibilidad para ampliar y enriquecer sus experiencias previas respecto a diversas temáticas.	• “Una mágica historia” Invitarlos a participar del relato de textos como leyendas correspondientes a su cultura, luego se les podrá incentivar a imaginar lo que sucedía en el relato y a representar algunas situaciones de manera grupal, para luego compartir las situaciones que llamaron su atención incentivándolos a apreciar el texto para ampliar sus conocimientos respecto a su cultura. • “El origen del universo” Invitarlos a participar de relatos de textos como mitos donde interactúen diferentes personajes, luego se podrá reunir al grupo para compartir que situaciones llamaron su atención y luego se les podrá invitar a representar esas situaciones formando subgrupos a través de diversos recursos, para luego presentarla al curso, se podrá finalizar la experiencia con una puesta en común de lo aprendido a través del relato del texto.



(OF-5)		• “Un paseo por la historia de mi familia” Se podrá pedir con anticipación a las familias que escriban un relato relacionados a las costumbres, juegos y elementos característicos del pasado, la adulta podrá narrarlos e invitarlos a imaginar lo que sucede en estas, luego se podrá poner en común que pudieron aprender a través del relato del texto.



Eje: Interrogación de textos Leer comprensivamente textos breves y de estructura simple, en soportes impresos y electrónicos. (OF-7)	Intencionalidad Favorecer experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas puedan construir el significado de diversos textos simples en contextos con significado.	• “Ha llegado un mail” Se podrá anticipar la experiencia escribiendo un mensaje de estructura simple vía mail dirigido al curso, este mensaje deberá centrarse en comunicar una situación real, además podrá ser impreso frente a ellos. Luego de esto se les solicitara ayuda para conocer su contenido, permitiéndoles interrogar el texto de manera grupal, leyendo párrafo por párrafo para finalmente construir su significado. • “Un mensaje del rey” En un contexto de juego un grupo pequeño de niños y niñas podrán representar a los reyes y reinas mientras el resto serán sus ayudantes, los reyes y reinas sacaran mensajes y los mostraran a sus ayudantes, los cuales deberán ser escritos con anticipación en un soporte con tamaño suficiente para que los niños y niñas puedan apreciarlo con claridad, estas misivas contendrán mensajes donde se le solicitara al grupo de ayudantes los deseos del rey y la reina como por ejemplo: “El Rey desea cinco lápices rojos y tres amarillos”, así los ayudantes deberán leer el mensaje y traer lo que piden los reyes y reinas, luego de traerlos se contrastara las acciones realizadas con el mensaje de manera grupal, posteriormente se



		deberán invertir los roles. • “A buscar el tesoro” La adulta podrá relatarles una historia de piratas y tesoros, mencionándoles que hay un gran tesoro escondido, pero para descifrar donde está escondido deberán interpretar un mapa, el mapa deberá contener indicaciones a través de textos breves que deberán leer para conseguir el tesoro, luego de leerlo deberán ir a buscarlo. El tesoro podrá ser algún elementos que les sirva para compartir entre el grupo. Finalmente podrán compartir que hicieron para conseguir el tesoro.



Eje: Interrogación de textos Leer comprensivamente extrayendo información explícita realizando inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global. (OF-8)	Intencionalidad Favorecer experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas puedan construir el significado de los textos, favoreciendo a que estos verbalicen detalles evidentes y generen hipótesis, aludidas demostrando así la comprensión de lo leído.	• “Que ocurre en el mundo hoy” A partir de un tema de actualidad se podrá comenzar una conversación donde cada uno pueda opinar, ofreciendo su punto de vista. Luego de esto se les presentaran textos relacionado al tema de algún periódico, revista u otro texto informativo, para luego conformar grupos pequeños para interrogarlos, después de esto se pedirá a cada grupo que relate de que se trataba el texto y que información pudieron obtener a través de este, finalmente se podrá incentivar a que construyan hipótesis respecto a las consecuencias que podría tener las situaciones en su entorno. • “Me informo y te informo” En un contexto de investigación de un tema, la adulta deberá llevar dípticos informativos, los cuales deberán ser interrogados por los niños y niñas, luego se pedirá al grupo que información leída en el texto les permitió conocer más del tema y se les invitara a generar hipótesis respecto a las consecuencias de lo leído, como por ejemplo si el texto se trata del cuidado de la naturaleza se les podrá hacer preguntas acerca de que podría suceder si no se cuidan los recursos naturales.



Eje: Producción de texto Producción de textos escritos breves sobre contenidos que le son familiares con	Intencionalidad Favorecer experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas puedan producir textos utilizando	• “Lo que eres para mí...” Se invitará al grupo a conversar respecto a alguna persona de su familia que sea importante en su vida y porqué, para que a partir de esto podamos invitarlos a producir un poema, en donde puedan dar a conocer y expresar sus sentimientos por ese familiar. Una vez claro el propósito del texto a producir, se les invitará planificar el contenido del texto, para luego darles el espacio para producir algunas oraciones breves con sus sentimientos y emociones para conformar el poema. Posteriormente se les invitará a compartir sus producciones con el resto de sus compañeros.



frases y oraciones simples en que se expresen deseos, opiniones, sentimientos y se describan animales, personas o personajes y objetos. (CMO-24)	frases y oraciones para exteriorizar sus pensamientos, emociones y para describir elementos que forman parte de su entorno.	• “Cuando sea grande...” Se invitará al grupo a conversar respecto a lo que ellos esperan ser cuando grandes, compartiendo las experiencias de la educadora primeramente, para dar paso a que los niños y niñas cuenten sus deseos. Una vez planteada la situación, se les invitará a elaborar un escrito auténtico sobre sus deseos para el futuro, para posteriormente poder compartirlo a todo el grupo y que cada uno opine respecto a los deseos planteados por sus compañeros. • “Mensaje para el mundo...” Se invitará a los niños y niñas a conversar respecto al cuidado del medio ambiente y por qué es importante cuidar nuestro mundo. Una vez entablado el diálogo y que el grupo opine respecto al tema, se les incitará a elaborar mensajes breves para pegar en un árbol elaborado por el grupo previamente, en donde los niños y niñas den a conocer sus deseos para el mundo en que viven y cómo ellos desean preservarlo para poder vivir felices en él.



5.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

El siguiente subcapítulo da cuenta de las diferentes acciones evaluativas que comprende la presente propuesta, las cuales tiene relación con dos ejes principales, evaluación de competencias de los niños y niñas, y la evaluación del proceso de implementación de la propuesta.

La evaluación de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de NT2 y NB1, se ha considerado que se desarrolle en tres oportunidades, tanto al inicio, durante el desarrollo y al finalizar cada etapa contemplada.

La evaluación de las diferentes intervenciones consideradas en la propuesta, tiene relación tanto con las prácticas educativas, como con los medios curriculares ya que en estos ámbitos se centran las intervenciones. Se ha considerado para esto, evaluar en dos momentos; durante la implementación de cada etapa de la propuesta con el propósito de enriquecer su continuidad y al finalizar la propuesta como tal, es decir al cabo de los dos años.



5.7.1 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS Y ESCRITORAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO NIVEL TRANSICIÓN Y PRIMER AÑO BÁSICO.

Se propone centrar la evaluación de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes en base a un instrumento de evaluación elaborado en una investigación anterior²⁰ la cual forma parte de esta línea continuativa de investigaciones centradas en el lenguaje escrito, el cual consta de una rúbrica de desempeño, que evalúa el progreso en la adquisición de competencias lectoras y escritoras de ambos niveles educativos.

Para dicho fin se propone aplicar estos instrumentos evaluativos en tres oportunidades: durante la etapa de inicio, desarrollo y finalización del proceso. Representando cada una de estas como una valiosa oportunidad tanto para detectar fortalezas y debilidades del grupo, para centrar el trabajo educativo en dichas necesidades, como también para monitorear el proceso de implementación y para la toma de decisiones coherentes y pertinentes a las situaciones y contexto en que vayan surgiendo.

Los resultados obtenidos de las evaluaciones de las competencias, se presentarán en una reunión a todo el equipo educativo, que forma parte de la propuesta con el objetivo de dar a conocer los niveles de logro iniciales en relación a las competencias que desarrollaban los niños y niñas de segundo nivel de transición, para que en conjunto vayan apreciando el progreso de estas, con el desarrollo de la propuesta.

²⁰ “Prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje del Lenguaje Escrito en escuelas municipales de la comuna de Lo Prado” UMCE.



- Rúbrica de desempeño de los niños y niñas de segundo nivel de transición.

Rúbrica de lectura

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Interpretación del texto.	Anticipar el contenido del texto a partir de las ilustraciones presentes en éste.	Anticipa el contenido del texto considerando aspectos claves en la organización, diagramación y el formato.	Anticipa el contenido del texto a partir de palabras conocidas (tipografía), reconociendo claramente el formato y la función del texto.	Lee el contenido del texto, reconoce funciones, formato y palabras.
Anticipación de los hechos.	Predice lo que podría suceder en el texto, sin relacionarlo a los hechos expuestos.	Predice lo que podría suceder en el texto, relacionándolo sólo con los sucesos expuestos, sin	Predice lo que podría suceder en el texto, incorporando personajes, hechos, ambientes, alternando	Predice lo que podría suceder en el texto de acuerdo a los sucesos expuestos en éste, incorporando personajes,



		incorporar nuevos personajes, hechos, ambientes, etc.	los hechos expuestos.	ambientes, hechos, siendo coherente con lo expuesto.
Comprensión del texto.	Revela un nivel de comprensión literal, sólo recordando hechos más globales del texto.	Revela un nivel de comprensión literal, recuerda hechos y ambientes destacando lo más importante, olvidando personajes y sucesos secundarios.	Revela un nivel de comprensión literal, es decir recuerda hechos, personajes, ambientes, informantes, realiza síntesis de lo leído, y saca conclusiones a nivel literal.	Revela un nivel de comprensión literal, es decir recuerda hechos, personajes, ambientes, informantes y revela un nivel de comprensión inferencial: lógica (basándose en el texto) pragmática (basándose en el conocimiento del lector) y creativa (basándose en la creatividad del lector), saca conclusiones y realiza síntesis de lo leído.
Construcción	Expone ideas a partir	Integra nuevas ideas a	Integra nuevas ideas a	Integra nuevas ideas a sus



de significados a partir de experiencias personales	de sus experiencias personales, sin coherencia con el texto.	sus conocimientos previos y experiencias personales, asociándolo a hechos o situaciones simples de su vida cotidiana (colores, objetos, nombre de personajes, ambientes, similares o distintos, etc.)	sus conocimientos previos y experiencias personales, asociándolo a hechos o situaciones complejas de su vida cotidiana (relación con vivencias, emociones, sensaciones, etc.)	conocimientos previos y experiencias, a su vez expresa opiniones y otorga juicio a cerca del texto leído (apreciación del texto, significado del texto, aprendizajes frente al texto, etc.)



Rúbrica de escritura

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Planificación	Anticipar el destinatario a quien se dirige el texto (quién es, qué relación tiene con él, cuáles son sus expectativas)	Anticipar el destinatario y el tipo de texto que se va a producir (una carta, un volante, un afiche, etc.) y la función del texto (informar, argumentar, entretener, invitar, etc.)	Anticipar el destinatario el tipo, función del texto y considera su formato material, es decir, buscar los recursos para producir el texto.	Anticipar el destinatario, el tipo, función del texto, considerando su formato material y define el rol de los participantes en la producción del texto escrito (conjunto de producciones individuales, escrita, colectiva, etc.)
Producción de textos	Utiliza sus conocimientos personales como base para crear un texto, sin otorgarle ninguna intención comunicativa	Produce textos con un significado e intención clara: recados, cartas, cuentos, sin respetar su formato y	Produce textos con una intención, respetando formato y diagramación. Ocupa algunos signos convencionales	Produce textos, reescribiéndolos y editándolos a partir de la sociabilización de estos. Respeta formato,



	clara, no se distingue claridad en su formato y diagramación. Escribe por escribir y signos no convencionales, su propia escritura.	diagramación, comienza a incorporar letras conocidas, mezclando signos convencionales con los propios.	mezclados con pseudolettras.	diagramación e utiliza los signos convencionales para escribir.



- Rúbrica de desempeño de los niños y niñas de primer año básico.

Rúbrica de lectura

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Interpretación del texto.	Reconoce el formato y función del texto, al interrogarlo lee palabras que le son familiares.	Determina a primera vista el formato del texto y su función, al interrogarlo puede leer oraciones sencillas.	Determina formatos y función del texto, al interrogarlo puede leer párrafos de un texto sencillo.	Determina formatos y función del texto, al interrogarlo puede leer un texto sencillo completo.
Anticipación de los hechos.	Predice lo que podría suceder en el texto a partir de sucesos expuesto de manera explícita incorporando variedad de elementos como personajes hechos,	Predice lo que podría suceder en el texto a partir de información explícita e implícita en éste considerando elementos como personajes, hechos, ambientes,	Predice lo que podría suceder argumentando a partir de sucesos expuestos de manera explícita e implícita y a partir de experiencias previas del lector respecto a la temática	Predice lo que podría suceder en el texto presentado, argumentando muy detalladamente lo que sucederá a partir de sucesos expuestos de manera explícita e implícita ya sean pasados o futuros,



	ambientes, coherentemente con lo expuesto.	coherentemente con lo expuesto.	considerando elementos como personajes, ambientes, hechos coherentemente con lo expuesto.	conjugando las experiencias previas del lector respecto a la temática considerando elementos como personajes, ambientes, hechos coherentemente con lo expuesto.
Comprensión del texto.	Revela un nivel de comprensión literal, es decir recuerda hechos, personajes, ambientes, informantes, realiza síntesis de lo leído, y saca conclusiones a nivel literal.	Revela un nivel de compresión literal, es decir, recuerda tanto hechos, como personajes, ambientes, informantes y revela un nivel de comprensión inferencial: lógica (basándose en el texto) pragmática (basándose	Revela un nivel de compresión literal, es decir, recuerda hechos, personajes, ambientes, informantes, además revela un nivel de comprensión inferencial: lógica (basándose en el texto	Revela un nivel de compresión literal al recordar hechos, personajes, ambientes e informantes, además de revelar un nivel de comprensión inferencial: lógica (basándose en el texto presentado) pragmática (basándose en



		en el conocimiento del lector) y creativa (basándose en la creatividad del lector), saca conclusiones y realiza síntesis de lo leído.	presentado) pragmática (basándose en el conocimiento del lector) y creativa (basándose en la creatividad del lector), saca conclusiones y realiza síntesis de lo leído, relacionando lo aprendido con situaciones con otras situaciones de su entorno.	el conocimiento del lector) y creativa (basándose en la creatividad del lector), a partir del cual es capaz de exponer conclusiones críticas de lo sucedido, emitiendo juicios y realizando síntesis de lo leído, relacionando lo aprendido con situaciones con otras situaciones de su entorno.
Construcción de significados a partir de	Integra ideas nuevas a sus conocimientos previos y a sus experiencias	Integra ideas nuevas a sus conocimientos previos y a sus experiencias personales,	Integra ideas nuevas a sus conocimientos previos y a sus experiencias	Integra ideas nuevas a sus conocimientos previos y a sus experiencias personales, asociándolo



experiencias personales	personales, asociándolo a personas, objetos o hechos simples de su vida cotidiana. (Colores, objetos, nombre de personajes, ambientes, similares o distintos, etc.)	asociándolo con hechos o situaciones más complejas de su vida cotidiana (relación con vivencias, emociones, sensaciones, deseos, anhelos, etc.)	personales, a su vez expresa opiniones y otorga juicio a cerca del texto leído (apreciación del texto, significado del texto, aprendizajes frente al texto, etc.)	con hechos o situaciones simples y complejas de su vida cotidiana; a su vez expresa críticamente sus opiniones, emitiendo juicios a cerca del texto leído (apreciación del texto, significado del texto, aprendizajes frente al texto, etc.), siendo capaz de relacionar esta situación con sus experiencias previas, para construir nuevos significados.



Rúbrica de escritura

Dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Planificación	Anticipar el destinatario del escrito y el tipo de texto que se va a producir (una carta, un volante, un afiche, etc.) y la función del texto (informar, argumentar, entretener, invitar, etc.).	Anticipar el destinatario con una intención comunicativa del texto a producir, el tipo, la función del texto y considera su formato material a utilizar, es decir, buscar los recursos para producir el texto.	Anticipar el destinatario, el tipo de texto y su función, considerando su formato material y define el rol de los participantes en la producción del texto escrito (conjunto de producciones individuales, escrita, colectiva, etc.)	Anticipa la intención comunicativa con que va a ser producido el texto y al destinatario a quien va dirigido, considerando el formato material a utilizar y la diagramación de la producción seleccionada, definiendo los respectivos roles de los participantes en la producción colectiva o definiendo la secuencia a seguir en su producción individual.
Producción de	Produce textos breves	Produce textos breves	Produce textos sobre	Produce textos más



textos	sobre temas familiares, respetando su formato, diagramación, mezclando algunos signos convencionales y palabras conocidas para describir personas, objetos, animales.	sobre temas familiares, respetando su formato y diagramación utilizando palabras para conformar oraciones simples para describir personas, objetos, animales, expresar emociones y pensamientos.	temas familiares, respetando su formato y diagramación utilizando frases para describir personas, objetos, animales, expresar emociones y pensamientos.	complejos sobre temas familiares, siendo capaz de reescribirlo en función de la socialización de este, respetando formato y diagramación en las oraciones y frases conformadas para describir personas, objetos, animales, expresar emociones y pensamientos.



5.7.2 EVALUACIÓN DE IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA.

La evaluación de la implementación de la propuesta considera tanto a las prácticas educativas como a los medios curriculares empleados, para esto se sugiere aplicar una serie de instrumentos que permitirán recoger información valiosa acerca del proceso, lo cual permitirá monitorear los avances y tomar decisiones coherentes y pertinentes a las situaciones que vayan surgiendo. Además de sugerir instrumentos evaluativos, se adjuntan a continuación criterios de evaluación que buscan facilitar la toma de decisiones.

Además de monitorear el proceso, se ha considerado que al finalizar cada etapa de la propuesta, se desarrolle una reunión reflexiva, donde los agentes educativos, puedan participar de un proceso de autoevaluación de su desempeño a través de interrogantes como ¿Qué prácticas educativas he desarrollado en función de favorecer competencias lectoras y escritoras en los estudiantes?, ¿De qué manera he favorecido competencias lectoras y escritoras en los estudiantes a través de los medios curriculares?, ¿Qué acciones he desarrollado para llevar a cabo un proceso articulado en el ámbito del lenguaje escrito?, entre otras. Además se sugiere aprovechar este espacio para compartir fortalezas y debilidades experimentadas y acordar posibles mejoras en la aplicación de la siguiente etapa de implementación.



• Procedimiento para la evaluación de la implementación de la propuesta

		¿Cómo evaluar?		
Criterio	Descripción	¿Quién evalúa?	¿Con que evalúa?	¿Cuándo evaluar?
Espacio	Deberá poseer un sustento y propósito pedagógico claro, centrado en favorecer el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, por lo tanto deberá potenciar el interés por la lectura, la interrogación y producción de textos. Además deberá ser funcional , práctico y eficaz , representando verdaderas oportunidades de comunicación y expresión, además deberá favorece el contacto directo con diversos tipos de texto, así como también la creación de estos mismos, representando además una oportunidad para que los estudiantes se apropien del espacio educativo de manera significativa.	Educadora de párvulo en conjunto estudiante en práctica	Instrumento: Registro focalizado Propósito: Determinar si el espacio educativo potencia las competencias lectoras y escritoras	• Inicio • Desarrollo • Finalización



Tiempo	Se deberá considerar periodo de tiempo específicos para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los niños y niñas, con objetivos precisos y debidamente planificados.	Educadora de párvulo en conjunto estudiante en práctica	Instrumento: Registro focalizado y fotografías Propósito: Determinar si el tiempo considera acciones concretas para favorecer competencias lectoras y escritoras	• Inicio • Desarrollo • Finalización
Recursos	Deberán presentar relación a la interrogación y producción de textos, por tanto deberán presentarse como atractivos, significativos, que favorezcan la originalidad, la creación, la imaginación, la expresión, el contacto tanto individual como grupal frente a los textos, además deberá ser pertinente a su cultura, deberán ser reales y variados en	Educadora de párvulo en conjunto estudiante en práctica	Instrumento: Registro focalizado y fotografías Propósito: Determinar si los recursos educativos se presentan	• Inicio • Desarrollo • Finalización



	relación a las diferentes intenciones comunicativas.		atractivos, significativos y favorezcan la originalidad, la creación, la imaginación, la expresión, el contacto tanto individual como grupal frente a los textos.	
Mediación	Deberán representar verdaderas oportunidades de desarrollar competencias lectoras y escritoras, tales como la producción de textos auténticos y la construcción de significado de los textos. Además se deberá considerar las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes, sus intereses, necesidades,	Educadora de párvulo en conjunto estudiante en práctica	Instrumento: Registro focalizado Propósito: Determinar si la mediación potencia oportunidades de desarrollar	• Inicio • Desarrollo • Finalización



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

	ritmos de aprendizaje y contexto educativo, considerando a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, a través de situaciones atractivas y desafiantes que cumplan con un enfoque constructivista de la enseñanza del lenguaje escrito, además de considerar el equilibrio entre los ejes de aprendizaje.		competencias lectoras y escritoras.	



Capítulo 6:

CONCLUSIONES



6. CONCLUSIÓN

Durante el proceso de investigación se ha ido respondiendo a cada objetivo planteado, lo fue en primera instancia develar los significados que le otorgaban los docente de primer año básico y las educadoras de párvulo al proceso articulador del lenguaje escrito entre Educación Parvularia y Educación General Básica, de lo cual se obtuvo los resultados de un estudio diagnóstico que sirvió de base para avanzar en el proceso investigativo. Es así como a partir de esta información inicial, se construyó una propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito, coherente con el currículum explícito de ambos niveles, para lo cual se considero además, las características de la realidad educacional donde se estaba desarrollando la investigación, en cuanto a sus fortalezas y oportunidades.

El último objetivo específico de esta investigación tiene relación con detectar la opinión de la comunidad educativa respecto a la factibilidad y pertinencia del diseño de la propuesta curricular, ya que este estudio posee una metodología de investigación acción, por lo cual, han sido variadas las oportunidades en que los diferentes agentes educativos se han reunido junto al equipo de investigadoras, con el fin de unificar criterios con respecto a la construcción de ésta propuesta y así favorecer el proceso de implementación con lo cual se espera, por una parte representar las verdaderas necesidades de esta realidad educativa y además apoyarlos en el proceso de implementación de ésta.

En relación a éste último objetivo es importante mencionar que tras exponer el diseño de la propuesta de manera acabada y respondiendo a las inquietudes de los diferentes agentes implicados, se obtuvo como resultado que estos



presentaron gran apertura y flexibilidad, lo cual se evidencio tras una actitud positiva frente a su implementación, reconociendo su importancia y valorándola como un espacio para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes que están a su cargo. Junto con esto se pudo conocer la importancia que estos le brindan a mantener un trabajo en conjunto entre docentes e investigadores buscando un apoyo mutuo, del mismo modo valoraron la coherencia entre las acciones propuestas y los procesos propios del centro educativo, colaborando en la incorporación de cada uno de estos elementos e incorporando a sus funciones las nuevas responsabilidades le son implícitas. En relación a lo anterior es que se puede afirmar que se aprecia una validación de la propuesta articulatoria en el ámbito del lenguaje escrito, para que esta sea implementada en el contexto educativo del Liceo A-5.

Tras las afirmaciones anteriores, las cuales apuntaban a responder cada objetivo específico de esta investigación, es que se ha podido responder al objetivo general, el cual hace alusión a establecer una propuesta articulatoria del lenguaje escrito entre el segundo nivel de transición y el primer año básico.



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

CAPÍTULO 7:

LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO



7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Dado que esta investigación fue desarrollada en un contexto educativo determinado, en donde se trabajó con agentes educativos de los niveles de educación general básica y educación parvularia, a partir de los cuales se indagó sobre su sentir y pensar de un proceso articulador entre ambos niveles, específicamente en el ámbito de lenguaje escrito. Es durante el desarrollo de la presente investigación que nos encontramos con algunas limitantes que impidieron realizar una mayor profundización en el tema indagado. De esta manera se pretenden presentar algunas de estas limitantes de este estudio, entre estas podemos mencionar:

En primer lugar, al comenzar con esta investigación, decidimos recopilar información actualizada sobre la temática del estudio, comenzando desde las políticas públicas existentes. Dado esto, es que en primera instancia recurrimos a especialistas en el área de articulación y lenguaje escrito del MINEDUC, sin embargo la información que obtuvimos desde esta entidad fue escasa, consiguiendo como respuesta que respecto a la información solicitada, el MINEDUC se encuentran trabajando en este tema.

En segundo lugar, esta investigación se desarrolló durante el segundo semestre del año 2010, el cual abarca un período de 5 meses. Considerando este tiempo, debíamos indagar en un contexto educativo determinado, donde se nos permitiría introducirnos y familiarizarnos en dicha realidad, para establecer una relación permanente con los agentes involucrados en la investigación, de tal manera que pudiésemos llegar a ser parte del contexto, como investigadores



cualitativos. Es así como el tiempo disponible limitó en cierto modo la profundización que hubiésemos deseado respecto los conceptos que poseían agentes involucrados, respecto a la articulación y el lenguaje escrito.

Es así como se hizo todo lo posible por conseguir entrevistas, realizar registros etnográficos de reuniones reflexivas y de su práctica pedagógica desarrollada en la enseñanza del lenguaje escrito. Sin embargo el no contar el tiempo necesario para una investigación cualitativa y en especial con la metodología de investigación acción, donde se debe generar la confianza necesaria para introducirse en el contexto, trajo consigo consecuencias que en ocasiones limitó el estudio como la desconfianza de parte de algunos agentes educativos frente a la recolección de información empírica o la limitación en la cantidad de experiencias de aprendizaje que se pudieron registrar.

Un tercer aspecto que se tornó una limitante, está relacionado con la falta de articulación entre las investigaciones que se desarrollaron en el centro educativo, ya que además de esta, se desarrollaba una relacionada a la articulación con las familias, lo cual repercutió en que en reiteradas ocasiones al acudir al establecimiento educativo, a concertar una entrevista o a visitar las aulas para observar algunas prácticas educativas existía poco interés y una limitada disposición al diálogo de parte algunos docentes, señalando como excusa que ya habían contestado previamente preguntas parecidas, repitiendo lo mismo, incluso expresando gestualmente su descontento al tener que dar un espacio de su tiempo para responder a las preguntas planteadas en la entrevista. Creemos que este suceso, en parte se debió a que paralelamente se desarrollaban dos investigaciones que apuntaban a la temática de la articulación del lenguaje escrito, por lo tanto se les planteó interrogantes similares a los docentes involucrados,



provocando en ellos una confusión, respecto a que ambas investigaciones si bien son parte de un mismo proyecto, no apuntaban a la misma línea de acción.

También se evidenció mediante esta investigación, un desconocimiento por parte de algunos docentes, respecto a la importancia y trascendencia de desarrollar una articulación curricular en el ámbito del lenguaje escrito entre ambos niveles, además de un desconocimiento sobre aspectos educativos legales, como lo es el decreto de articulación, y las ventajas de llevarla a cabo.

Otro aspecto detectado, era el desconocimiento que tenían los docentes de educación básica y educación parvularia, respecto al otro nivel educativo, específicamente en aspectos que se refieren a los aprendizajes esperados. Además de un desconocimiento del tema de investigación, manifestando desinterés en participar, al manifestar en sus respuestas además algunos conceptos errados sobre articulación y lenguaje escrito. Este aspecto específicamente dificultó la investigación, puesto que si los docentes no valoran la importancia de articular, especialmente en el ámbito de lenguaje escrito, no consideraran la trascendencia que implica trabajar en una red de aprendizajes entre ambos niveles educativos, por lo tanto no favorecen un continuum a la enseñanza, el cual permite mejorar la calidad educativa.

Otra limitante de la investigación tiene que ver con la metodología de enseñanza del lenguaje escrito implementada en ambos niveles educativos, la Metodología Matte. Lo cual consideramos que no responde al enfoque educativo, en la enseñanza del lenguaje escrito de esta propuesta educativa. Esta fue una de las principales limitantes que nos permitió tener una apertura hacia las decisiones



tomada por los agentes respecto al método y no mirarlo negativamente, permitiéndonos valorar la opinión de los educadores respecto al método utilizado, sin emitir juicios sobre la enseñanza del lenguaje escrito que desarrollan en sus aulas y por el contrario abrir un espacio concreto dentro de la jornada dedicado al desarrollo de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes.

Considerando todas las limitantes encontradas durante la realización de la investigación podemos decir que estas nos permitieron reflexionar de forma crítica sobre la postura de los docentes y su predisposición a mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. Creemos que si bien no logramos un cambio radical de actitud de estos frente al proceso de articulación en el lenguaje escrito, logramos conquistar un espacio, instaurando el tema en conversaciones y mostrándolo como una forma de mejora tanto para los niños y niñas como para los mismos educadores.

Todo lo anterior sirvió de base para construir los lineamientos centrales para la propuesta articuladora, donde se considera como punto estratégico una sólida base reflexiva, frente a la enseñanza del lenguaje escrito y la importancia de la articulación curricular entre ambos niveles.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abarca, Valeria. (2008). "Estudio cuantitativo sobre el efecto de variables estructurales en el incremento entre el SIMCE y la PSU". Memoria Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Álvarez Tostado, Carlos. (1994). "Platiquemos de la calidad de la educación". Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Ancamil, Guilda. (2001). "Estrategias metodológicas para la articulación del lenguaje comunicación entre ED. Parvularia y ED. Básica". Seminario de Título. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Araya, Lucía. (2005). "¿Cómo enseñar a escribir?". Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.
- Belcazar, Patricia. (1994). "Investigación cualitativa".
- Condemarín, Mabel. (2004) "Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación." Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Condemarín, Mabel. (1989). "Lectura temprana", 3° edición. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Condemarín, Mabel. (1994)."Lectura temprana". Editorial Andrés Bello. Chile.
- Elliot, J. (1996) "El cambio educativo desde la investigación-acción". Segunda Edición. Madrid. Morata. (p. 88-111)
- Eyzaguirre, Bárbara, (2001). "La Calidad de la Educación Chilena en cifras". Centro de Estudios Públicos. Santiago, Chile.
- Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. (1988). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México.
- Filp, Johanna. (1988). "El Primer Año de Escuela en Chile". CIDE 1988.



- Gajardo, Ana. (2009). "Incorporación de la articulación curricular entre las carreras de Educación Parvularia y Educación General Básica de la Universidad del Bío- Bío". Chile.
- García Huidobro, J.E. (2000). "La Reforma Educacional Chilena". Madrid, Editorial: Popular.
- Gómez, Alejandra. (2000). Artículo: "Calidad en educación". Chile.
- Hermosilla, Blanca. (1998). "La Educación Parvularia en la reforma: Una contribución a la equidad". Santiago, Chile.
- Hernández, Roberto. (2004). "Metodología de la investigación". Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. Chile.
- Ibarra, Julio. (1998). "Una mirada a la articulación entre Educación Parvularia y la Educación Básica en Chile 1994-1997". Santiago, Chile.
- Ina V.S Mullis, Ann M. Kennedy, Michael. (2006) "Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006". Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Amsterdam, Países Bajos.
- Jolibert, Josette. (2003). "Formar niños productores de textos". Editorial J.C.Sáez. España.
- Latorre, A. (2004) "La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa" Segunda Edición. España. Grao.
- McKernan, J. (2001) "Investigación-acción y curriculum" Segunda Edición. Madrid. Morata.
- Matte, Claudio. (2007). Nuevo silabario del método Matte "El ojo". Santiago: Sociedad de instrucción primaria de Santiago de Chile.
- Medina, Alejandra. (2003). "Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?". Ministerio de Educación. Chile.



- MINEDUC-CIDE. (1997). "Manual de procedimientos 1° jornada Programa de Articulación de la Educación Parvularia y Educación General Básica". Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2002). "Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Departamento de evaluación y currículo". Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2002). "Cuadernillos para la reflexión pedagógica: Articulación". Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2003). "Programa de Estudio Nivel básico 1". Departamento de currículo y evaluación. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2004). Decreto de Articulación. "Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica". Resolución exenta N°011636. Departamento Jurídico. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2005). Actualización "Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Departamento de evaluación y currículo". Santiago, Chile.
- Peralta, María Victoria (s.f.) "Articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica: convirtiendo un problema en una oportunidad". Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2008). "Programa pedagógico Segundo nivel transición". Unidad de currículo y evaluación. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2008). "Libros y más libros al alcance de la mano". Entrar al mundo de la cultura escrita". Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2008). "Niveles de logro para Lectura: SIMCE". Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2009). "Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los niveles de transición". Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2009). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media" Unidad de currículo y evaluación. Santiago, Chile.



- Pérez S., Gloria (2008). "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes". I Método. Editorial la Muralla, S.A. Madrid.
- Ponce María Cristina. (2008). "La Articulación: Conceptualización y Fundamentos.
- Ponce, María Cristina. (2009). "Didáctica del lenguaje escrito". Adquisición y desarrollo de la alfabetización se realiza dentro y fuera de la escuela. 19/03/2009.
- Reveco, Ofelia. (1998). "El Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica". CIDE, Santiago, Chile.
- Rodríguez, Gregorio. Gil, Javier. García, Eduardo. (1996). "Metodología de la Investigación Cualitativa". Ediciones Aljibe. España.
- Teberosky, Ana. (1999). Cuadernos de educación "Aprendiendo a escribir".
- Vas Medina, Carmen. (2003). Teorías del lenguaje y enseñanza de la lectura y escritura. Publicado por Universidad de Guayana, Venezuela.
- Vera, Gladys. (2005). "Articulación del nivel inicial con la escuela primaria. Instituto de actualización y capacitación docente". Argentina.
- Watson-Gegeo, K. (1982). "Notas sobre el curso de Introducción a la Investigación Etnográfica en los Campos Educativos y Comunitarios. Harvard Graduate School of Education". Cambridge, MA.
- Wolf, L. (1998). "Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos". Santiago, Chile.

Referencia de internet

- Condemarín, Mabel. "Programa de lectura silenciosa sostenida". Extraído URL <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/22/mabel-condemarin-y-el-programa-de-lectura-silenciosa-sostenida/>. Recuperado el día 21.11.2010



- Condemarín, Mabel. “Materiales de Lectura Los libros predecibles: Características y aplicación”. Extraído URL http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr38html/Rod38_Cond.htm. Recuperado el día 21/11/2010.
- Diccionario de la Real Academia. Extraído URL <http://www.rae.es/rae.html>. Recuperado el día 30.9.2010.
- Educar Chile. “Educación de calidad: un nuevo derecho” .Extraído de <http://educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=133021>/Educación de calidad: un nuevo derecho. Versión electrónica. Recuperado el día 18/10/2010. ISH. Extraído URL www.ish.es. Recuperado el día 02.10.2010.
- MINEDUC, SIMCE (2009). Recuperado el día 20 de Agosto de <http://www.simce.cl/index.php?id=247#b>
- MINEDUC, SIMCE (2009) Resultados Prueba Comuna de Macul. Extraído de <http://www.simce.cl/index.php?id=221>. Recuperado el día 22/08/2010.
- MINEDUC, SIMCE (2009) Resultados Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A5). Extraído de <http://www.simce.cl/index.php?id=228&iRBD=9069&iVRBD=7&iNivel=1&iAnio=2009>. Recuperado el día 22/08/2010.
- MINEDUC, BIBLIOTECA VIRTUAL. Leer y aprender juntos. II parte. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201011111034200.segundapartetrado.pdf>
- Orellana, Eugenia. Revista N°8 perspectiva “El inicio del conocimiento del lenguaje escrito”. Extraído de <http://biblioteca.digital.ucecentral.cl/publicaciones/revista/numero8/rev8a5.htm>. Recuperado el día 2/09/2010
- Org. “Artículos de educación”. Extraído URL http://www.org.com/articulos_de_educacion/. Recuperado el día 14.9.2010.



- Pontificia Universidad Católica (2008). "Programa AILEM". Extraído de <http://ayudaspedagogicas.blogspot.com/2007/11/estrategias-del-programa-ailem-uc.html> Recuperado el día 31/08/2010.
- Quintero, Carlos. (2009). "Articulación y calidad en educación". Extraído de http://gbolivar.edu.co/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=75&Itemid=13.
- SIMCE (2010). "¿Qué es el SIMCE?". Extraído URL http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1. Recuperado el día 11/11/2010.
- SIMCE (2009). "Ficha del establecimiento: Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar". Extraído URL <http://www.simce.cl/simce/index.php?id=228&iRBD=9069&iVRBD=7&iNivel=0&iAnio=>. Recuperado el día 11/11/2010.
- SIMCE (2009). "Resultados Comuna de Macul". Extraído URL http://www.simce.cl/mapas/descargas/xiii_region/macul.pdf. Recuperado el día 12/11/2010.
- Universidad Central. Extraído URL <http://www.biblioteca-digital.ucentral.cl/> Recuperado el día 19/10/2010.
- Universidad Central. Extraído URL <http://www.biblioteca-digital.ucentral.cl/>. Recuperado el día 21/09/2010.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. "Modelos de lectura". Extraído URL http://www.umce.cl/educacion/basica/modelos_lectura.doc.. Recuperado el día 22/10/2010.
- RMM. "Modelo Integrado". Extraído URL http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=6616&id_portal=813&id_contenido=9692. Recuperado el día 12/11/2010.



Revistas:

- Vilchez, Gloria. (2005). "La lectura y escritura: herramientas para la vida". UNICEF-Chile-Perú
- Urrutia Hernández, Juan. (2004). "Fundamentos Teóricos para la Construcción de estándares de calidad en educación". Revista Pedagógica UMCE. Santiago, Chile.

Revista electrónica:

- Cornejo, Rodrigo. (2006). "Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación". Vol. 4 núm. 1, pp. 118-129. Madrid - España.

Documentos no publicados:

- Ponce, María Cristina. (2008). "Articulación Interniveles". Documento de apoyo asignatura Currículo de Nivel Transición. UMCE. Chile.

Tesis:

- Ascencio, María José. (2010). "Competencias lectoras y escritoras de niños y niñas del nivel de transición de escuelas municipales de Lo Prado". Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
- Angulo. (2001). "Articulación entre el segundo ciclo de la educación parvularia y el primer año de enseñanza básica a través de estrategias de lectura". Santiago, Chile. Universidad Católica Raúl Silva Enríquez
- Castro, Katherine. (2009). "La consideración de los conocimientos previos como punto de partida para el aprendizaje de lectura y escritura de los niños y niñas en Educación Parvularia". Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.



- Henríquez, M. (2003) “Implementación de estrategias metodológicas en las áreas de lenguaje oral y escrito y matemáticas, en segundo nivel de transición para favorecer la articulación”. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile.
- Orellana, Gloria. (2009). “Articulación entre el segundo nivel de transición de Educación Parvularia y primer año de Enseñanza General Básica, comprensión desde un estudio de casos”. PUC. Chile
- Oyaneder, Myriam. (2001). Seminario “Estrategias metodológicas para la articulación del lenguaje comunicación entre educación parvularia y educación básica. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Ponce, María Cristina et. al. (2004) Enfoque pedagógico del lenguaje escrito en el Segundo Nivel de Transición de la Educación Parvularia.
- Reyes, Mónica. (2007). “Articulación: continuidad en los contenidos que comprenden NT2 de educación parvularia y NB1 de educación general básica en dos centros educativos de la región Metropolitana”. Seminario para optar al grado de licenciado en Educación y al título de Educador de párvulos. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Vásquez, Joselyn. (2007). “Percepción de Educadoras de Párvulos y Profesores de Educación General Básica del proceso de articulación entre los niveles de transición y NB1”. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.



ANEXOS

Anexo: Ficha del Establecimiento Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A-5)



Antecedentes del Establecimiento Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar

RBD	9069	CONTACTO:	
Dependencia	Part. subv	Email	lmms@terra.cl
Matrícula 2009	647 alumnos	Teléfono	(2) 27 12967
Cursos que imparte	1º básico a 4º medio	Dirección	Rodrigo de Araya 5079
Comuna	Macul	Infoescuela	No disponible
Región	Metropolitana		

Fuente: Ministerio de Educación
(Para consultas sobre antecedentes del establecimiento, llame al fono 600 600 2626)

4º Básico

Antecedentes de los alumnos evaluados en 4º Básico 2009

Nº alumnos evaluados	29	En 4º Básico 2009, establecimientos similares a este (grupo socioeconómico Medio Bajo) son aquellos en que: - La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$152.001 y \$230.000 . - Entre 50,01% y 80,00% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.
Mujeres	41 %	
Hombres	59 %	
Grupo socioeconómico	Medio Bajo	

Resultados SIMCE 4º Básico 2009

	Lectura	Educación Matemática	Comprensión del Medio Natural
Promedio SIMCE 2009	234	217	228
El promedio 2009 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior ¹	subió (26)	subió (22)	se mantuvo
El promedio 2009 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2009 es	más bajo (-28)	más bajo (-36)	más bajo (-28)
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición ² :	72	76	68

¹ Corresponde al puntaje promedio SIMCE 2008 para Lectura y Educación Matemática, y al puntaje promedio SIMCE 2007 para Comprensión del Medio Natural.

² Posición 1 indica el mayor puntaje y posición 100 el puntaje más bajo.

Fuente: SIMCE, Ministerio de Educación



Anexo: “Formato de Entrevista”

Propósito de la entrevista: consiste en poder dar respuesta al siguiente objetivo específico:

- Develar los significados que le otorgan los docentes de primer año básico y de educación parvularia al proceso articulador del lenguaje escrito entre la Educación Parvularia y Educación General Básica.

Datos de la muestra:

a) Profesión: _____

b) años de servicio: _____

c) estudios cursados (pregrado, postgrado, magister): _____

Informantes:

1 _____

Categorías	Preguntas principales	Preguntas sondeo
Lectura	¿Cuál es la importancia que le otorga a la enseñanza de la lectura? ¿De qué manera usted enseña la lectura a los niños/as? ¿Qué rol cumple usted en la enseñanza de la lectura o inicio a la lectura?	¿Qué momentos de día se usan para enseñar la lectura? Los niños ¿tienen textos, lee usted o los invita a ellos?



Escritura	¿Qué importancia le otorga a la escritura? ¿Qué es para usted escribir? ¿Qué transmite mediante la escritura? ¿Cómo cree que los niños/as se acercan a la escritura? ¿Qué rol cumple usted como educador?	¿Qué materiales se utilizan? ¿Por qué esos? ¿Qué sentido le otorga a la escritura? ¿Ha realizado cursos de algún método? ¿Qué le ha parecido?
Articulación	¿Existe una continuidad en los aprendizajes de los niños/as entre los niveles de transición y primero básico? ¿Qué rol cumple en este proceso usted? ¿Qué metodología ocupan en la enseñanza de la lectura y escritura en los diferentes niveles educativos? ¿Cuál es su opinión sobre este método? ¿Cómo se da a conocer lo que el grupo aprendió en el nivel, al educador del siguiente nivel? Dentro del PEI ¿se aborda esta temática? ¿Le parece	¿Se comparte una metodología de trabajo con los otros colegas?? ¿Existe un portafolio o algo que facilite el conocimiento de los profesores hacia los niños/as? ¿En el van sus apreciaciones respecto a cada niño/a? ¿De qué



	suficiente? A su juicio ¿Qué elementos agregaría o quitaría en relación al lenguaje escrito?	tipo?
Proyecto articulador	¿Cuál es la factibilidad a su percepción de diseñar una propuesta articuladora entre ambos niveles educativos? ¿Qué debería contemplar una propuesta articuladora en el ámbito de lenguaje escrito? ¿Qué aspectos son importantes de abordar en una propuesta articuladora en lenguaje escrito? ¿De qué forma ayudaría a los niños/as que hubiese una articulación en lenguaje escrito? ¿Cómo, a su juicio se favorecerían los docentes? Pensando a largo plazo ¿Mejorarían los resultados SIMCE en cuarto año? ¿Por qué?	¿Qué es para usted la articulación? ¿Qué rol juega en el proceso de enseñanza? ¿Cómo diseñaría una propuesta, con qué elementos? ¿Mejorarán los aprendizajes? ¿Habrá menos deserción escolar? ¿Mejoraría el clima laboral?



Matriz Anexo: Análisis del Lenguaje Escrito desde el Marco Curricular de Educación General Básica y el Marco Orientador de Educación Parvularia.

Didáctica del Lenguaje Escrito	Bases Curriculares de la Educación Parvularia	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica
¿Para qué se enseña el lenguaje Escrito?	“permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes más elaborados y ampliar comprensivamente la comprensión de la realidad”.(2005:56) “potenciar las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y en los diferentes ambientes en los que participa” (2005:56) “Para desarrollar la representación, la capacidad de influir y comprender lo que rodea, como igualmente	(...) “estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social. Por este motivo el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación.”(2009:32) “Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse



	expresarse , guiar y planificar la propia acción”(2005:56)	como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación”(2009:32) “Se centra así en una propuesta que pone el acento en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa que permita que los estudiantes, al término de su etapa escolar, enfrenten con la debida preparación los desafíos que suponen la continuación de estudios de nivel superior y/o el ingreso al mundo laboral”.(2009:33)



Anexo: “Títulos de La biblioteca de aula 2010”. MINEDUC.

Títulos de la Biblioteca de Aula 2009

TEXTOS NARRATIVOS		
1	Glu Glu el Pez Espada	Ana María Gúraldes Santiago, Sol y Luna, 2004
2	Croniñón	Michel Gay Barcelona, Corimbo, 2007
3	Flora Cuentos Andinos	Ana María Pavez, Constanza Recart Santiago, Amanuta, 2008
4	La Pequeña Yagán	Víctor Carvajal Santiago, Sol y Luna, 2006
5	Buenas Noches Abuelo	Roser Bausá & Carmen Peris Salamanca, Lóguez, 2004
6	Antípodas	Ernst Jandl Salamanca, Lóguez, 2006
7	Querido Salvatierra	Simón James Londres, Londres, Lectorum, 1991
8	La Otra Orilla	Marta Carrasco Santiago, Ekaré, 2007.
9	La Sorpresa de Nandi	Eileen Browne Caracas, Ekaré, 1994
10	La Noche que nos Regalaron el Fuego	Carmen Muñoz Santiago, Pehuén, 2007
11	Una Mágica Víspera de Carnaval	Carmen Muñoz Santiago, Pehuén, 2007
12	Vamos a Cazar un Oso	Michael Rosen y Helen Oxenbury Caracas, Ekaré, 1993
13	Un Zoológico en Casa	Sergio Andricain Bogotá, Panamericana, 2005
14	El Mejor Abrazo del Mundo	Sara Nash, Daniel Howart Bogotá, Panamericana, 2006
15	Relatos de 3 Minutos. Cuentos de Hadas	Varios autores Londres, Publication International Ltd., 2003
16	El Libro de Oro de las Fábulas	Verónica Uribe (comp) Caracas, Ekaré, 2004

TEXTOS INFORMATIVOS		
17	Inventos y Descubrimientos	Joaquín Gasca Ed. México, Time Books, 2004
18	El Gran Libro de los Animales	Varios autores Editorial San Pablo, 2003
19	Plantas y Flores	Lynn Huggins-Cooper León, Everest, 2003

TEXTOS POÉTICOS		
20	Antología de Poesía Infantil	Dorys Ceballos Zig-Zag, 2008

LIBROS DE IMÁGENES		
21	El Mundo en Imágenes	Anne Gutman, Georg Hallesleben Barcelona, Juventud, 2002
22	Pequeño Museo	Alain Le Saux, Grégoire Solotareff París, Corimbo, 1992



Anexo: LISTADO DE TEXTOS LITERARIOS PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 6 AÑOS. Biblioteca de Santiago.

Nº	TITULO	AUTOR O COLECCIÓN	EDITORIAL
1	¿Cuánto sabes de...? El planeta Tierra	Varios	Larousse
2	¿Cuánto sabes de...? Las estrellas y los planetas	Varios	Larousse
3	¿Cuánto sabes de...? Los transportes	Varios	Larousse
4	A la sombra del olivo	Hafida Favret	Kokinos
5	Abuelita de arriba, abuelita de abajo	Jaqueline East	Norma
6	ALEX QUIERE A UN DINOSURIO	KITAMURA	FCE
7	Amigos en el bosque	Anamaria Illanes	Alfaguara
8	Animales	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
9	Animaletras	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta



10	ARDILLA TIENE HAMBRE	KITAMURA	FCE
11	BABAR EN LA FIESTA DE VILLACELESTE	DE BRUNHOFF	FCE
12	Blanca nieves	Hermanos Grimm	EDICIONES B
13	Camille y los girasoles	Anholt, Laurence	Serres
14	Cancioncillas del jardín del Edén	Nathalie Soussana	Kókinos
15	CANCIONERO INFANTIL DEL PAPAGAYO	LERASLE, MAGDELEINE	KOKINOS
16	CANCIONES INFANTILES Y NANAS DEL BAOBAB	GROSLEZIAT, CHANTAL	KOKINOS
17	Caperucita Roja	Perrault	EDICIONES B
18	Cavar y cosechar ¿qué vamos a sembrar?	Varios	Larousse
19	Cenicienta	Perrault	EDICIONES B
20	COMO NACE UN LIBRO	DUBOVOY	FCE
21	Con olor a cuento	Aline Kuperhaim	Alfaguara
22	Correr y saltar ¿qué vamos a jugar?	Varios	Larousse



23	CUENTA OTRA VEZ LA NOCHE EN QUE NACI	CURTIS	FCE
24	Cuentos Gigantes: La niña y su farol. La Pincoya	Varios Autores	Santillana
25	Cuentos Gigantes El flautista de Hamelín la creación del mundo	Varios Autores	Santillana
26	Cuentos Gigantes: El gato con botas y el traje nuevo del emperador	Varios Autores	Santillana
27	De verdad que no podía	Gabriela Keselman	Ekaré
28	Diego y el barco pirata	Verónica Uribe	Ekaré
29	Diego y la cometa voladora	Verónica Uribe	Ekaré
30	Diego y los limones mágicos	Verónica Uribe	Ekaré
31	Disculpe es usted una bruja	Emily Horn	Norma
32	DONDE ESTA EL LIBRO DE CLARA	CAMPBELL	FCE
33	Dorotea y Miguel	Keiko Kasza	Norma
34	El barco de Camila	Allen Morgan	Ekaré
35	El calafate	Marcela Recabarren	Amanuta



36	El cóndor y la pastora	Marcela Recabarren	Amanuta
37	El día de campo de Don Chancho	Keiko Kasza	Norma
38	El diente desobediente de Rocío	Mauricio Paredes	Alfaguara
39	El divorcio de mamá y papá oso	Cornelia Maude	Norma
40	El estofado del lobo	Keiko Kasza	Norma
41	El expreso polar	Chris Van Allsburg	Ekaré
42	El festín de Agustín	Mauricio Paredes	Alfaguara
43	EL GATO QUE SONRIE	BATTUT, ERIC	KOKINOS
44	El gorila Razán	María Luisa Silva	Alfaguara
45	El jardín mágico de Claude Monet	Anholt, Laurence	Serres
46	El mas poderoso	Keiko Kasza	Norma
47	El niño y la ballena	Marcela Recabarren	Amanuta
48	El niño del plomo	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
49	El niño que perdió su ombligo	Jeanne Willis	Norma



50	El perro del cerro y la rana de la sabana	Ana María Macahdo	Ekaré
51	El problema de Martina	María Luisa Silva	Alfaguara
52	El rey mocho	Carmen Berenguer	Ekaré
53	El sapo distraído	Javier Rondón	Ekaré
54	El topo que quería saber que quería saber quien había hecho aquello en su cabeza	Werner Holzwarth	Alfaguara
55	Elal y los animales	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
56	Elmer sobre zancos	David Mckee	Norma
57	Elmer y el osito perdido	David Mckee	Norma
58	Elmer y la mariposa	David Mckee	Norma
59	Elmer y la serpiente	David Mckee	Norma
60	Elmer y Wilbur	David Mckee	Norma
61	Está bien ser diferente	Parr, Todd	Serres
62	Flora cuentos andinos	Ana María Pavez y Constanza Recart	Amanuta
63	Gato con botas	Perrault	EDICIONES B



64	GORILA	BROWNE	FCE
65	GUILLERMO JORGE MANUEL JOSÉ	MEM FOX	FCE
66	Había una vez un barco	Graciela Montes	Alfaguara
67	Había una vez una casa	Graciela Montes	Alfaguara
68	Había una vez una llave	Graciela Montes	Alfaguara
69	Habia una vez una nube	Graciela Montes	Alfaguara
70	Había una vez una princesa	Graciela Montes	Alfaguara
71	Juguemos a leer/Mabel Condemarín	Mabel Condemarín	SM
72	JUMANJI	VAN ALLSBURG	FCE
73	Kiwala conoce el mar	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
74	Kiwala conoce la luna	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
75	Kiwala va a la selva	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
76	Kiwala, la llama de cobre	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta



77	La araña acendosa	Eric Carle	Kókinos
78	La bella durmiente	Hermanos Grimm	EDICIONES B
79	La familia de los cerdos	Anthony Browne	FCE
80	La flauta mágica	Mozart	Kókinos
81	La música de las montañas	Marcela Recabarren	Amanuta
82	La noche de las estrellas	Doublas Gutierrez	Ekaré
83	La pequeña noche	Mario Carvajal	Alfaguara
84	La pequeña oruga glotona	Eric Carle	KOKINOS
85	LA REINA DE LAS ABEJAS Y OTROS CUENTOS	BAUCHAT	FCE
86	La sorpresa de Nandy	Elieen Brown	Ekaré
87	Las apuestas del zorro	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
88	León de biblioteca	Michelle Knudsen	Ekaré
89	Los amigos de Elmer	David Mckee	Norma
90	Los delfines del sur del mundo	Marcela Recabarren	Amanuta
91	Los mejores cuentos de Perrault	Perrault	EDICIONES B



92	Los secretos del abuelo Sapo	Keiko Kasza	Norma
93	Los tres erizos	Javier Saez	Ekaré
94	MANUELA COLOR CANELA	DRESER	FCE
95	Memo y Leo	Tomi dePaola	Ekaré
96	MI MAMA	BROWNE	FCE
97	Mi primer diccionario de la A a la Z	Varios	Larousse
98	Mi primera enciclopedia	Varios	Larousse
99	Mojar y secar ¿qué vamos a lavar?	Varios	Larousse
100	Morder y masticar ¿qué vamos a comer?	Varios	Larousse
101	Nana Vieja	Margaret Wild	Ekaré
102	Niña Bonita	Ana María Macahdo	Ekaré
103	No te rías pepe	Keiko Kasza	Norma
104	Ocho patas y un cuento	Beatriz Concha	Alfaguara
105	Osito limpio, osito sucio	Gartner-Hans Poppel, Hans	Norma
106	Para ver y no creer	Claudia Vega	Alfaguara



107	Pica, Rasca	Delphine Durand; Miriam Moss	Serres
108	PICNIC CON MONET, UN	VARIOS	SERRES
109	Quien sigue a un elefante	Teresa Novoa	Alfaguara
110	RIPIOS Y ADIVINANZAS DEL MAR	FDO.DEL POZO	FCE
111	Rosaura en Bicicleta	Daniel Barbor	Ekaré
112	Rufus	Tomi Ungerer	Alfaguara
113	Se me mueve un diente	Moss, Miriam	Serres
114	Tomasito	Graciela Beatriz Cabal	Alfaguara
115	Trabalenguas	Pedro Cerrillo	SM
116	Ulises y Casimiro	Jonas, Anne	Zendrera-Zariquey
117	UN CUENTO DE HADAS	TONY ROSS	FCE
118	Un diente se mueve	Daniel Barbor	Ekaré
119	Un mosntruo así de grande	Victor Carvajal	Alfaguara
120	Vamos a buscar un tesoro	Janosh	Alfaguara
121	VUELTA AL MUNDO EN 25 CANCIONES, LA	GIMENEZ, TONI	LA GALERA



Propuesta articuladora en el ámbito del lenguaje escrito

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia

122	Willi el tímido	Anthony Browne	FCE
123	Willi y Hugo	Anthony Browne	FCE
124	Yo te curaré dijo el pequeño oso	Janosh	Alfaguara
125	YO Y MI GATO	KITAMURA	FCE
126	Zooloco	María Elena Walsh	Alfaguara



Matriz Anexos 2: Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa Pedagógico de Segundo Nivel Transición: Núcleo Lenguaje Verbal”

Eje: Iniciación a la Lectura		Énfasis	Análisis
Didáctica el Lenguaje escrito: ¿Qué se enseña del LE? Aprendizajes Esperados 2º NT ❖ Iniciar progresivamente la conciencia fonológica (sonidos de las palabras habladas) mediante la producción y asociación de palabras que tengan los mismos sonidos	¿Qué se espera que aprendan? INTENCIONALIDAD 2NT: 6 Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales. 7 Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual). 8 Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y	Desarrollo de la conciencia fonológica : Nº6 (L.O) Nº11 (L.O) A través de la producción, asociación y diferenciación. Desarrollar la conciencia fonológica: La conciencia fonológica implica introducir al niño o niña en el sistema de sonidos que forman las palabras largas y cortas, distinguir sus partes	El programa Pedagógico de educación parvularia considera la estructura y organización curricular de las B CEP, tanto en sus ámbitos y núcleos de aprendizaje. Sin embargo el énfasis de dicho documento se centra en organizar y graduar los aprendizajes esperados considerados para el primer y segundo nivel de transición, para éste objetivo define diferentes ejes de aprendizaje los cuales surgen a partir de los diferentes núcleos. En dicho Programa Pedagógico se define eje de aprendizaje como “los énfasis o dominios que se consideran fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los



iniciales (aliteraciones) y en sus sonidos finales (rimas) N° 6 (LO). ❖ Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica. N° 11 (LO). ❖ Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos,	algunos fonemas a sus correspondientes grafemas. 9 Manifestar interés por descubrir el contenido y algunos propósitos de diversos textos escritos de su entorno. 10 Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios, simples, mediante la escucha atenta, la realización de descripciones y algunas sencillas inferencias y predicciones.	componentes o sílabas, discriminar las semejanzas y diferencias entre sonidos finales (rimas) y sonidos iniciales. La investigación revela que la conciencia fonológica es muy importante para el desarrollo de la lectura, porque los niños que carecen de ella tienen altas probabilidades de llegar a ser deficientes lectores. Favorecer el aprendizaje de los fónicos: N°4(L.E) A través de la interpretación de letras asociándolas a su sonido. La asociación de los fonemas con sus correspondientes letras o grafemas, se denomina	primeros años”. (MINEDUC, 2008, p.10). Los ejes relacionados al núcleo de Lenguaje Verbal son tres: “Comunicación Oral”, “Iniciación a la Lectura” e Iniciación a la Escritura”. Sin embargo para los efectos de la presente investigación se enfatizara en los dos últimos ejes de aprendizaje, ya que son estos los que se encuentran relacionados específicamente al Lenguaje Escrito. Con el propósito de responder a la interrogante ¿Qué se enseña del lenguaje escrito en el segundo nivel de transición? es que se ha querido enfatizar en la intencionalidad de los aprendizajes esperados que se plantean para dicho nivel. Para el Eje de Iniciación a la lectura se



experiencias, ideas e invenciones de las personas. N° 3 (LE). ❖ Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos. N° 4 (LE). ❖ Disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar	aprendizaje de los fónicos. El fonema se refiere a la unidad mínima en el sistema de sonidos de la lengua que hace posible diferenciar los significados. Por ejemplo, la diferencia entre los fonemas (f) y (p) posibilita distinguir entre poca y foca. El grafema o letra es la unidad mínima de la estructura y pueden aparecer bajo diferentes formas: mayúsculas, minúsculas, manuscrita, impresa, etc. Este aprendizaje ayuda al niño a reconocer visualmente y sonorizar las letras que forman las palabras Desarrollo del vocabulario visual	consideran aprendizajes esperados planteados en las BCEP en total son ocho, de los cuales cuatro corresponden a las categorías de Lenguaje oral y cuatro a Lenguaje Escrito(*) (*) citar pie de Pág “categorías correspondientes a las BCEP” Tras el análisis de la intencionalidad de dichos Aprendizajes Esperados, se puede advertir que: Existen un grupo de aprendizajes Esperados N°6, N°11 pertenecientes a la categorías de de Lenguaje Oral y N°4 Lenguaje Escrito, con los cuales se espera <i>favorecer el desarrollo de conciencia fonológica de los párvulos a partir de la interrogación de</i>



sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo. N° 4 (LO). ❖ Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas entre otros. N° 7 (LE). ❖ Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer	: N°3: (L.O) http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=6616&id_portal=813&id_contenido=10563 http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=6616&id_portal=813&id_contenido=12273 (tres momentos de la experiencia) La introducción al aprendizaje de la lectura se facilita cuando los niños poseen un repertorio de palabras reconocibles a primera vista, que les servirán	<i>textos significativos</i>, permitiéndoles de éste modo a los párvulos a través del aprendizaje de los fónicos relacionar los grafemas (letras) con los sonidos que fundan la significación fonemas (sonidos) Otro grupo de aprendizaje que se plantea en el mismo eje son los Aprendizajes Esperados N° 4 de la categoría lenguaje Oral, N°7, N°1 de Lenguaje Escrito, los cuales enfatizan en favorecer a que los párvulos tengan contacto con diversos textos, descubran tanto su contenido como su intención comunicativa a través del goce de la lectura. Otro aprendizaje Esperado que se plantea es el N°3 de la categoría Lenguaje Oral, donde se enfatiza en



la fantasía y brindar nuevos conocimientos. N° 1 (LE). ❖ Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas. N° 8 (LE).		de base para deducir las reglas que rigen el lenguaje escrito	favorecer el desarrollo del vocabulario visual de los párvulos, “el cual podría ser descrito como una serie de palabras que aparecen en los textos con frecuencia y que deben ser reconocidas inmediatamente por los niños y niñas sin ser sometidas a análisis detenido”(*). Con lo anterior se espera potenciar la vinculación existente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, con el propósito de que los párvulo comprenda que sus pensamientos, sentimientos, acciones puedan ser representadas a través del lenguaje escrito. (*)pie de página si es que vale la pena http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen2/glosario-i.html Luego se plantea aprendizaje esperado N°8 de la categoría de Lenguaje Escrito, donde



			se enfatiza que los párvulos interroguen textos dentro de un contexto significativo, utilizando para esto ciertas claves como el diseño del escrito (títulos, tipo de papel, organización del texto , entre otros.) Realizando hipótesis respecto al contenido y al mensaje comunicativo del texto.
Eje: Iniciación a la escritura			



¿Qué se enseña del LE? Aprendizajes Esperados 2° NT ❖ Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura. N° 5 (LE). ❖ Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como primera aproximación a la representación escrita	INTENCIONALIDAD 2NT: 11 Producir con precisión y seguridad, diferentes trazos de distintos tamaños, extensión y dirección, intentando respetar las características convencionales básicas de la escritura. 12 Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.	Para el eje de Iniciación a la Escritura se plantean cuatro Aprendizajes Esperados todos pertenecientes a la categoría del Lenguaje Escrito (de las BCEP). Uno de los aprendizajes esperados planteados para dicho eje, es el N°5, con el cual se espera potenciar las habilidades grafo motoras en contextos significativos, de tal modo que el niño y la niña disocie movimientos de la muñeca y dedos de la mano dominante, trazando líneas continuas, curvas, rectas, mixtas, siguiendo la dirección de izquierda a derecha de arriba hacia abajo .En definitiva desarrollar habilidades motrices, en contextos significativos. Además existe un grupo de aprendizajes esperados N°2, N°6 y N°9, donde se espera potenciar la escritura en contextos



de palabras. N° 2 (LE). ❖ Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simple que les son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia. N° 6 (LE). ❖ Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen			significativos en los párvulo. Los tres Aprendizajes Esperados mencionados cuentan con el mismo propósito y cada uno de ellos evidencia el proceso donde se origina la escritura de parte de los párvulos. Con el Aprendizaje Esperado N°2, se espera potenciar a que el niño y niña diferencie la representación de la escritura, de otros sistemas de representación, generando sus primeras hipótesis de escritura. Mientras que con Aprendizaje Esperado N°6, se espera favorecer a que los párvulos produzcan textos usando símbolos y realizando signos propios de la escritura, escribiendo palabras conocidas y números, de acuerdo al sentido de la comunicación, respetando las convenciones de la escritura. Por último con el aprendizaje esperado N°9 se espera incentivar a que los párvulos escriban textos simples significativos acorde a los mensajes



con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones. N° 9 (LE).			que se quiere comunicar.



Matriz Anexos 3: Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa de Estudio Primer Año Básico: Sector Lenguaje y Comunicación”

EJE: Lectura		Análisis
Contenidos Mínimos Obligatorios	Obj. Fundamentales Verticales	El programa Pedagógico correspondiente a Educación General Básica se basa en:
- Interés por la lectura Reconocimiento de diferentes tipos de textos (cuento, poema, noticia, aviso, receta, carta) a partir de las claves dadas por la portada, las ilustraciones, los títulos, la tipografía, las palabras conocidas, el formato. Lectura lúdica de textos breves con patrones de lenguaje claro y predecible, que utilicen reiteraciones, rimas y ritmos muy marcados. Lectura silenciosa de textos	(Serán capaces de...) • Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos. • Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones. • Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y	En sector de Lenguaje y Comunicación que es lo que compete a la presente a la investigación es abordada por cuatro ejes, tales como: “Interés por la Lectura”, “Lectura Comprensiva”, “Escritura” y “Producción de Textos Breves”. Los cuales se encuentran expresados en los Contenido Mínimos Obligatorios correspondiente a 1º año básico. En eje “Interés por la Lectura”: se plantean tres acciones que se espera favorecer en los estudiantes que cursen primer año básico. La



autoseleccionados. - Dominio del código escrito Reconocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones: • sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras (c, k, qu; b, v; y, ll) • Letras que representan dos sonidos (c, g, y, r). Reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras: • sílabas formadas por una sola vocal • sílabas directas (consonante y vocal) • sílabas indirectas (vocal y consonante) • sílabas complejas o combinaciones de las	apreciando su significado.	primera de las acciones planteadas centra su intencionalidad en interrogar diferentes tipos de textos a partir de claves propias de su diseño tales como: su formato, tipo de letra, soporte, entre otras. La segunda acción tiene relación a favorecer el goce por la lectura utilizando para esto un carácter lúdico, se plantea además considerar el uso de patrones de lenguaje claros y predecibles, dicha acción le permitiría a los estudiantes experimentar un círculo constituido por tres pasos: muestreo, predicción y confirmación. Este hecho implicaría que los estudiantes seleccionen la información sintáctica, semántica y grafofónica más útil para realizar una predicción, excluyendo las otras alternativas, luego hipotetizar el significado más probable sobre la base de la información seleccionada durante el muestreo y por último confirmar a través de preguntas si sus hipótesis tienen sentido con la retroalimentación recibida a partir del texto, lo que les permite aceptar o rechazar sus hipótesis iniciales(1), a esto se agrega la importancia de utilizar textos



mismas (consonante, vocal, consonante) Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras: dígrafos (ch, ll, rr), diptongos y grupos consonánticos (br, gl, pr, etc.). Identificación de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (vocabulario visual). Lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones. Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto.		pertenecientes a su entorno cultural, tales como rimas y ritmos muy marcados, entre otros. (1)Mabel Condemarín, Materiales de Lectura Los libros predecibles: Características y aplicación, extraído. Desde http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr38html/Rod38_Cond.htm, el 21 de Octubre 2010. La tercera acción hace referencia a la importancia de que los estudiantes seleccionen los textos que desean leer considerando de éste modo los intereses de los estudiantes. El segundo eje denominado como: “Dominio del código escrito”, se compone por un conjunto de seis acciones. Cinco de éstas hacen referencia a favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica a través del aprendizaje de los fónicos asociando correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones. Dichas acciones se plantean graduando su complejidad,



-Lectura comprensiva Lectura silenciosa, frecuente y organizada de cuentos, poemas y otros textos. Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones. Expresión de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal.		comenzando con los sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras, luego se plantea el reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras, Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras, con el propósito de favorecer el reconocimiento y la denominación de todas las letras del alfabeto y posteriormente la lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones A su vez en el mismo eje se plantea una acción relacionada a la favorecer el del vocabulario visual de los estudiantes favoreciendo la relación existente entre el lenguaje oral y el escrito a través de palabras frecuentes y que son reconocidas por éstos a primera vista.



		El tercer eje: “Lectura comprensiva”, lo componen tres acciones, la primera de tiene relación a favorecer la lectura silenciosa, frecuente y organizada, lo cual podría reportar las siguientes ventajas en los estudiantes, tales como: Leer una gran variedad de textos, de acuerdo a los intereses de los lectores, significa un esfuerzo menor que permite concentrarse en la comprensión, elimina tensiones al no haber juicio público de sus habilidades lectoras o de comprensión, permitiría que el lector respete y adecue su lectura a sus propios ritmos, acostumbraría al estudiante a utilizar la lectura como método de estudio, elimina mediatizadores externos tales como pronunciación, altura y timbre de voz, preocupación por el auditorio, evaluación del docente, además de poner en práctica las técnicas de lectura enseñadas previamente y de mejorar la ortografía de palabras usuales al verlas y leerlas bien escritas en forma permanente(*)



		(*)Mabel Condemarin, estriado desde http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/22/mabel-condemarin-y-el-programa-de-lectura-silenciosa-sostenida/ el 21 de Octubre 2010 La segunda acciones del eje mencionado se relacionan a la comprensión del contenido que ofrecen los textos. En la tercera se enfatizan que los estudiantes logren no solo comprender las principales acciones que ocurren en los textos literarios y no literarios, sino que también puedan expresarlas a través de diferentes medios tales como: comentarios, discusiones, escritura creativa y del arte y la expresión corporal.



Eje: Escritura		Análisis
C.M.O.	OFV	En relación al eje de escritura pueden apreciarse
-Dominio de la escritura manuscrita Reproducción, una a una, de todas las letras del alfabeto, mayúscula y minúscula, identificando su punto de partida, desarrollo y final, y asociando el grafema a su fonema. Ligado de las letras entre sí para formar palabras. Escritura de palabras, oraciones y textos breves, siguiendo una progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Regularidad de la escritura en cuanto a: • proporción y tamaño de cada una de las	(Serán capaces de...) • Desarrollar progresivamente una escritura manuscrita legible, para sí mismo y para los otros. • Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos. • Respetar los aspectos formales básicos de la escritura en su producción de textos, de modo que estos sean comprensibles.	En Dominio de la escritura manuscrita donde se plantean ocho acciones. Cinco de las cuales están relacionadas especialmente a potenciar habilidades grafo motoras a través de la reproducción y ligado de las letras, favoreciendo el cuidando y la regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de éstas. Además de la alineación, inclinación de letras y palabras y el cuidado del espaciado regular entre éstas. Considerando además la reproducción de palabras, oraciones y textos breves, teniendo en cuenta los aspectos convencionales de escritura como la progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Las tres últimas acciones de éste mismo eje plantean el uso de la escritura en contextos significativos a través de palabras familiares, frases y oraciones tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados,



letras • alineación e inclinación de letras y palabras • espaciado regular entre las letras y las palabras. Copia de palabras, oraciones y textos breves y significativos, con propósitos definidos y claros. Escritura de palabras familiares, tales como su propio nombre y el de personas de su entorno, nombres de animales y objetos de uso frecuente, palabras favoritas. Escritura de frases y oraciones, tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados con más de dos elementos, expresión de ideas, deseos, o sentimientos, descripciones		expresión de ideas, entre otros. El eje Producción de textos escritos breves Consta de tres elementos dos de ellos hacen referencia a la producción de textos que cumplen con distintas funciones y propósito en forma manuscrita y digital El último elemento hace referencia a reescribir manuscrita o digitalmente textos destinados a ser leídos por otros, con el propósito de mejorar aspectos ortográficos y sintácticos, adecuar la presentación, reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.



de objetos o caracterización de personajes. Escritura al dictado de palabras, oraciones y textos breves y significativos, con variados propósitos. -Producción de textos escritos breves Producción de textos funcionales e informativos breves en forma manuscrita o digital, tales como: saludos y cartas; instrucciones simples y avisos. Producción de formas literarias simples, narraciones y poemas breves. Reescritura manuscrita o digital, en textos destinados a ser leídos por otros, para:		



• mejorar aspectos ortográficos y sintácticos • adecuar la presentación (respeto de márgenes) • reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.		



Articulación curricular en el ámbito del lenguaje escrito entre NT2 y NB1

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Parvularia



UNIVERSIDAD METROPOLITANA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

ANEXOS SEMINARIO

“ARTICULACIÓN CURRICULAR EN EL ÁMBITO DEL LENGUAJE ESCRITO,
ENTRE EL SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN Y PRIMER AÑO BÁSICO”

Seminario para optar al título de Educador/a de Párvulos.

AUTORES: KATHERINE CASTRO VALENZUELA.
MIRIAN CISTERNAS ESPINOZA.
SARA FERNÁNDEZ GARCÍA.
WALESKA GAETE HERNÁNDEZ.
M^a TERESA MONTECINOS PEÑA.
KARLA VICENCIO ARAYA.
LIZETTE YAVAR OSSES.

PROFESORA GUÍA: MARÍA CRISTINA PONCE CARRASCO

SANTIAGO, 2010

Índice por tema

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. **Anexo 1:** Ficha del Establecimiento Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A-5)
2. **Anexo 2:** Informe Nacional 2009 SIMCE 4tos Básicos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEORICO

- ❖ 2.3. Lenguaje escrito desde los Marcos Curriculares y documentos técnicos de la Educación Parvularia y Educación General Básica.
1. **Matriz Anexos 1:** Análisis del Lenguaje Escrito desde el Marco Curricular de Educación General Básica y el Marco Orientador de Educación Parvularia
 2. **Matriz Anexos 2:** Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa Pedagógico de Segundo Nivel Transición: Núcleo Lenguaje Verbal”
 3. **Matriz Anexos 3:** Análisis del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa de Estudio Primer Año Básico: Sector Lenguaje y Comunicación”
 4. **Matriz Anexo 4:** Análisis de los Aprendizajes esperados y Contenidos Mínimos Obligatorios de los Programas de E.P y E.G.B.
 5. **Matriz Anexo 5:** Análisis del Texto escolar de Segundo nivel de transición.

6. **Matriz Anexo 6:** Análisis del Texto escolar Lenguaje y Comunicación de primer año básico.
7. **Matriz Anexo 7:** Análisis del lenguaje escrito desde los Mapas de Progreso para el aprendizaje de Educación Parvularia y de Educación General Básica y Media.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.5 Procedimientos e instrumentos de recolección de la información.

1. **Anexo 1:** Formato Entrevista en profundidad.
2. **Anexo 2:** Proyecto FIE 07/09-10

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Instrumentos de recolección de la información

1. Entrevista a la Educadora del Primer Nivel de Transición
2. Entrevista a la Educadora del Segundo Nivel de Transición
3. Entrevista al Profesor de Primer Año Básico
4. Primer Registro de observación NB1
5. Segundo Registro de observación NB1
6. Tercer Registro de observación NB1
7. Primer Registro de observación NT2
8. Tercer Registro de observación NT2
9. Reunión reflexiva N°1
10. Reunión reflexiva N°2
11. Reunión reflexiva N°3
12. Reunión reflexiva N°4
13. Reunión reflexiva N°5

14. - Matrices para el análisis

❖ Matriz 1: “Extracción de las unidades de significado desde los instrumentos de recolección de la información, para el posterior levantamiento de las categorías”

1. Matriz para el análisis: Entrevista a la Educadora Primer Nivel Transición (ENT1)
2. Matriz para el análisis: Entrevista a la Educadora de Segundo Nivel Transición (ENT2)
3. Matriz para el análisis: Entrevista al Profesor de Primer Año Básico (ENT3)
4. Matriz para el análisis: Registro de Observación N°1 al Nivel de Educación Parvularia (REG2)
5. Matriz para el análisis: Registro de Observación N°3 al Nivel de Educación Parvularia (REG2)
6. Matriz para el análisis: Registro de Observación N°1 al Nivel de Educación Básica (REG3)
7. Matriz para el análisis: Registro de Observación N°3 al Nivel de Educación Básica (REG3)
8. Matriz para análisis: Reunión Reflexiva N°1 (RER 1-2-3)
9. Matriz para el análisis: Reunión Reflexiva N°2 (RER 1-2-3)
10. Matriz para el análisis: Reunión Reflexiva N°3 (RER 1-2-3)
11. Matriz para el análisis: Reunión Reflexiva N°4 (RER)
12. Matriz para el análisis: Reunión Reflexiva N°5 (RER)

❖ **Matriz 2:** Definiciones de las categorías

2.1 Definición de las categorías (Objetivo 1)

2.2 Definición de las categorías (Objetivo 3)

❖ **Matriz 3:** Descripción de las categorías

3.1 Descripción de las categorías (Objetivo 1)

3.2 Descripción de las categorías (Objetivo 2)

- ❖ **Matriz 4:** Triangulación de la información

CAPÍTULO 5: PROPUESTA EDUCATIVA

- ❖ **Anexo 1:** Listado de textos para niños y niñas de 5 a 6 años. Biblioteca de Santiago.
- ❖ **Anexo 2:** Títulos de La biblioteca de aula 2010. MINEDUC.

Capítulo 1:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. **Anexo 1:** Ficha del Establecimiento Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar (A-5) (Documento externo)
2. **Anexo 2:** Informe Nacional 2009 SIMCE 4tos Básicos. (Documento externo)

Capítulo 2:

MARCO TEÓRICO

Matriz Anexos 1: Descripción del Lenguaje Escrito desde el Marco Curricular de Educación General Básica y el Marco Orientador de Educación Parvularia.

Didáctica del Lenguaje Escrito	Bases Curriculares de la Educación Parvularia	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica
¿Para qué se enseña el lenguaje Escrito?	“permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes más elaborados y ampliar comprensivamente la comprensión de la realidad”.(2005:56) “potenciar las relaciones que los niños establecen consigo mismo , con las personas y en los diferentes ambiente en los que participa” (2005:56) “Para desarrollar la representación , la capacidad de influir y comprender lo que rodea , como igualmente expresarse , guiar y planificar la propia acción”(2005:56)	(...) “estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social. Por este motivo el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación.”(2009:32) “Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación”(2009:32) “Se centra así en una propuesta que pone el acento en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa que permita que los estudiantes, al término de su etapa escolar, enfrenten con la debida preparación los desafíos que

		suponen la continuación de estudios de nivel superior y/o el ingreso al mundo laboral".(2009:33)

Matriz Anexos 2: Descripción del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa Pedagógico de Segundo Nivel Transición: Núcleo Lenguaje Verbal”

Eje: Iniciación a la Lectura		Énfasis	Descripción
Didáctica el Lenguaje escrito: ¿Qué se enseña del LE? Aprendizajes Esperados 2º NT ❖ Iniciar progresivamente la conciencia fonológica (sonidos de las palabras habladas) mediante la producción y asociación de palabras que tengan los mismos sonidos iniciales (aliteraciones) y en sus sonidos finales (rimas) N° 6 (LO).	¿Qué se espera que aprendan? INTENCIONALIDAD 2NT: 6 Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales. 7 Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual). 8 Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas. 9 Manifestar interés por	Desarrollo de la conciencia fonológica : Nº6 (L.O) Nº11 (L.O) A través de la producción, asociación y diferenciación. Desarrollar la conciencia fonológica: La conciencia fonológica implica introducir al niño o niña en el sistema de sonidos que forman las palabras largas y cortas, distinguir sus partes componentes o sílabas, discriminar las semejanzas y diferencias entre sonidos finales (rimas) y sonidos iniciales. La investigación revela que la conciencia fonológica es muy importante para el desarrollo de la lectura, porque los niños que	El programa Pedagógico de educación parvularia considera la estructura y organización curricular de las B CEP, tanto en sus ámbitos y núcleos de aprendizaje. Sin embargo el énfasis de dicho documento se centra en organizar y graduar los aprendizajes esperados considerados para el primer y segundo nivel de transición, para éste objetivo define diferentes ejes de aprendizaje los cuales surgen a partir de los diferentes núcleos. En dicho Programa Pedagógico se define eje de aprendizaje como “los énfasis o dominios que se consideran fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los primeros años”. (MINEDUC, 2008, p.10).

❖ Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica. N° 11 (LO). ❖ Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas. N° 3 (LE). ❖ Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a	descubrir el contenido y algunos propósitos de diversos textos escritos de su entorno. 10 Comprender información explícita evidente de variados textos literarios y no literarios, simples, mediante la escucha atenta, la realización de descripciones y algunas sencillas inferencias y predicciones.	carecen de ella tienen altas probabilidades de llegar a ser deficientes lectores. Favorecer el aprendizaje de los fónicos: N°4(L.E) A través de la interpretación de letras asociándolas a su sonido. La asociación de los fonemas con sus correspondientes letras o grafemas, se denomina aprendizaje de los fónicos. El fonema se refiere a la unidad mínima en el sistema de sonidos de la lengua que hace posible diferenciar los significados. Por ejemplo, la diferenciar los significados. Por ejemplo, la diferencia entre los fonemas (f) y (p) posibilita distinguir entre poca y foca. El grafema o letra es la unidad mínima de la estructura y pueden aparecer bajo diferentes formas: mayúsculas, minúsculas, manuscrita, impresa, etc. Este aprendizaje ayuda al niño a	Los ejes relacionados al núcleo de Lenguaje Verbal son tres: “Comunicación Oral”, “Iniciación a la Lectura” e “Iniciación a la Escritura”. Sin embargo para los efectos de la presente investigación se enfatizará en los dos últimos ejes de aprendizaje, ya que son estos los que se encuentran relacionados específicamente al Lenguaje Escrito. Con el propósito de responder a la interrogante ¿Qué se enseña del lenguaje escrito en el segundo nivel de transición? es que se ha querido enfatizar en la intencionalidad de los aprendizajes esperados que se plantean para dicho nivel. Para el Eje de Iniciación a la lectura se consideran aprendizajes esperados planteados en las BCEP en total son ocho, de los cuales cuatro

sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos. N° 4 (LE). ❖ Disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo. N° 4 (LO). ❖ Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas entre otros. N° 7 (LE).		reconocer visualmente y sonorizar las letras que forman las palabras Desarrollo del vocabulario visual : N°3: (L.O) http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=6616&id_portal=813&id_contenido=10563 http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=6616&id_portal=813&id_contenido=12273 (tres momentos de la experiencia) La introducción al aprendizaje de la lectura se facilita cuando los niños poseen un repertorio de palabras reconocibles a primera vista, que les servirán de base para deducir las reglas que rigen el lenguaje escrito	corresponden a las categorías de Lenguaje oral y cuatro a Lenguaje Escrito(*) (*)citar pie de Pág “categorías correspondientes a las BCEP” Tras el análisis de la intencionalidad de dichos Aprendizajes Esperados, se puede advertir que: Existen un grupo de aprendizajes Esperados N°6, N°11 pertenecientes a la categorías de de Lenguaje Oral y N°4 Lenguaje Escrito, con los cuales se espera <i>favorecer el desarrollo de conciencia fonológica de los párvulos a partir de la interrogación de textos significativos</i>, permitiéndoles de éste modo a los párvulos a través del aprendizaje de los fónicos relacionar los grafemas (letras) con los sonidos que fundan la

❖ Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos. N° 1 (LE). ❖ Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas. N° 8 (LE).			significación fonemas (sonidos) Otro grupo de aprendizaje que se plantea en el mismo eje son los Aprendizajes Esperados N° 4 de la categoría lenguaje Oral, N°7, N°1 de Lenguaje Escrito, los cuales enfatizan en favorecer a que los párvulos tengan contacto con diversos textos, descubran tanto su contenido como su intención comunicativa a través del goce de la lectura. Otro aprendizaje Esperado que se plantea es el N°3 de la categoría Lenguaje Oral, donde se enfatiza en favorecer el desarrollo del vocabulario visual de los párvulos, “el cual podría ser descrito como una serie de palabras que aparecen en los textos con frecuencia y que deben ser reconocidas inmediatamente por los niños y niñas sin ser sometidas a análisis detenido”(*) .Con lo anterior se espera potenciar la vinculación existente entre el

			lenguaje oral y el lenguaje escrito, con el propósito de que los párvulo comprenda que sus pensamientos, sentimientos, acciones puedan ser representadas a través del lenguaje escrito. (*)pie de página si es que vale la pena http://www.ciencia.cl/CienciaAID/ia/volumen2/glosario-i.html Luego se plantea aprendizaje esperado N°8 de la categoría de Lenguaje Escrito, donde se enfatiza que los párvulos interroguen textos dentro de un contexto significativo, utilizando para esto ciertas claves como el diseño del escrito (títulos, tipo de papel, organización del texto , entre otros.) Realizando hipótesis respecto al contenido y al mensaje comunicativo del texto.

Eje: Iniciación a la escritura			
¿Qué se enseña del LE? Aprendizajes Esperados 2º NT ❖ eproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura. N° 5 (LE). ❖ roducir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como primera aproximación a la representación escrita de palabras.	INTENCIONALIDAD 2NT: 11 Producir con precisión y seguridad, diferentes trazos de distintos tamaños, extensión y dirección, intentando respetar las características convencionales básicas de la escritura. 12 Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.		Para el eje de Iniciación a la Escritura se plantean cuatro Aprendizajes Esperados todos pertenecientes a la categoría del Lenguaje Escrito (de las BCEP). Uno de los aprendizajes esperados planteados para dicho eje, es el N°5, con el cual se espera potenciar las habilidades grafo motoras en contextos significativos, de tal modo que el niño y la niña disocie movimientos de la muñeca y dedos de la mano dominante, trazando líneas continuas, curvas, rectas, mixtas, siguiendo la dirección de izquierda a derecha de arriba hacia abajo .En definitiva desarrollar habilidades motrices, en contextos significativos. Además existe un grupo de

N° 2 (LE). ❖ representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simple que les son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia. N° 6 (LE). ❖ iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones. N°			aprendizajes esperados N°2, N°6 y N9°, donde se espera potenciar la escritura en contextos significativos en los párvulo. Los tres Aprendizajes Esperados mencionados cuentan con el mismo propósito y cada uno de ellos evidencia el proceso donde se origina la escritura de parte de los párvulos. Con el Aprendizaje Esperado N°2, se espera potenciar a que el niño y niña diferencie la representación de la escritura, de otros sistemas de representación, generando sus primeras hipótesis de escritura. Mientras que con Aprendizaje Esperado N°6, se espera favorecer a que los párvulos produzcan textos usando símbolos y realizando signos propios de la escritura, escribiendo palabras conocidas y números, de acuerdo al sentido de la comunicación, respetando las convenciones de la escritura. Por último con el

9 (LE).			aprendizaje esperado N°9 se espera incentivar a que los párvulos escriban textos simples significativos acorde a los mensajes que se quiere comunicar.

Matriz Anexos 3: Descripción del Lenguaje Escrito desde el documento “Programa de Estudio Primer Año Básico: Sector Lenguaje y Comunicación”

EJE: Lectura		Descripción
Contenidos Mínimos Obligatorios Interés por la lectura Reconocimiento de diferentes tipos de textos (cuento, poema, noticia, aviso, receta, carta) a partir de las claves dadas por la portada, las ilustraciones, los títulos, la tipografía, las palabras conocidas, el formato. Lectura lúdica de textos breves con patrones de lenguaje claro y predecible, que utilicen reiteraciones, rimas y ritmos muy marcados. Lectura silenciosa de textos autoseleccionados. - Dominio del código escrito Reconocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones: • sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras (c, k, qu; b, v; y, ll) • Letras que representan dos sonidos (c,	Obj. Fundamentales Verticales (Serán capaces de...) • Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos. • Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones. • Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.	En sector de Lenguaje y Comunicación que es lo que compete a la presente a la investigación es abordada por cuatro ejes, tales como: “Interés por la Lectura”, “Lectura Comprensiva”, “Escritura” y “Producción de Textos Breves”. Los cuales se encuentran expresados en los Contenido Mínimos Obligatorios correspondiente a 1º año básico. En eje “Interés por la Lectura”: se plantean tres acciones que se espera favorecer en los estudiantes que cursen primer año básico. La primera de las acciones planteadas centra su intencionalidad en interrogar diferentes tipos de textos a partir de claves propias de su diseño tales como: su formato, tipo de letra, soporte, entre otras. La segunda acción tiene relación a favorecer el goce por la lectura utilizando para esto un carácter lúdico, se plantea además considerar el uso de patrones de lenguaje claros y predecibles, dicha acción le permitiría a los estudiantes experimentar un círculo constituido por tres pasos: muestreo, predicción y

g, y, r). Reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras: • sílabas formadas por una sola vocal • sílabas directas (consonante y vocal) • sílabas indirectas (vocal y consonante) • sílabas complejas o combinaciones de las mismas (consonante, vocal, consonante) Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras: dígrafos (ch, ll, rr), diptongos y grupos consonánticos (br, gl, pr, etc.). Identificación de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (vocabulario visual). Lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.		confirmación. Este hecho implicaría que los estudiantes seleccionen la información sintáctica, semántica y grafofónica más útil para realizar una predicción, excluyendo las otras alternativas, luego hipotetizar el significado más probable sobre la base de la información seleccionada durante el muestreo y por último confirmar a través de preguntas si sus hipótesis tienen sentido con la retroalimentación recibida a partir del texto, lo que les permite aceptar o rechazar sus hipótesis iniciales(1), a esto se agrega la importancia de utilizar textos pertenecientes a su entorno cultural, tales como rimas y ritmos muy marcados, entre otros. (1)Mabel Condemarín, Materiales de Lectura Los libros predecibles: Características y aplicación, extraído desde http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr38html/Rod38_Cond.htm, el 21 de Octubre 2010. La tercera acción hace referencia a la importancia de que los estudiantes seleccionen los textos que desean leer considerando de éste modo los intereses de los estudiantes. El segundo eje denominado como: “Dominio del código escrito”, se compone por un conjunto de seis acciones. Cinco de éstas hacen referencia a favorecer el desarrollo de la

Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto. -Lectura comprensiva Lectura silenciosa, frecuente y organizada de cuentos, poemas y otros textos. Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones. Expresión de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal.		conciencia fonológica a través del aprendizaje de los fónicos asociando correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones. Dichas acciones se plantean graduando su complejidad, comenzando con los sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras, luego se plantea el reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras, Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras, con el propósito de favorecer el reconocimiento y la denominación de todas las letras del alfabeto y posteriormente la lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones A su vez en el mismo eje se plantea una acción relacionada a la favorecer el del vocabulario visual de los estudiantes favoreciendo la relación existente entre el lenguaje oral y el escrito a través de palabras frecuentes y que son reconocidas por éstos a primera vista.

		El tercer eje: “Lectura comprensiva”, lo componen tres acciones, la primera de tiene relación a favorecer la lectura silenciosa, frecuente y organizada, lo cual podría reportar las siguientes ventajas en los estudiantes, tales como: Leer una gran variedad de textos, de acuerdo a los intereses de los lectores, significa un esfuerzo menor que permite concentrarse en la comprensión, elimina tensiones al no haber juicio público de sus habilidades lectoras o de comprensión, permitiría que el lector respete y adecue su lectura a sus propios ritmos, acostumbraría al estudiante a utilizar la lectura como método de estudio, elimina mediatizadores externos tales como pronunciación, altura y timbre de voz, preocupación por el auditorio, evaluación del docente, además de poner en práctica las técnicas de lectura enseñadas previamente y de mejorar la ortografía de palabras usuales al verlas y leerlas bien escritas en forma permanente(*) (*)Mabel Condemarin, extraído desde http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/22/mabel-condemarin-y-el-programa-de-lectura-silenciosa-sostenida/ el 21 de Octubre 2010

		La segunda acciones del eje mencionado se relacionan a la comprensión del contenido que ofrecen los textos. En la tercera se enfatizan que los estudiantes logren no solo comprender las principales acciones que ocurren en los textos literarios y no literarios, sino que también puedan expresarlas a través de diferentes medios tales como: comentarios, discusiones, escritura creativa y del arte y la expresión corporal.

Eje: Escritura		Descripción
C.M.O.	OFV	En relación al eje de escritura pueden apreciarse En Dominio de la escritura manuscrita donde se plantean ocho acciones. Cinco de las cuales están relacionadas especialmente a potenciar habilidades grafo motoras a través de la reproducción y ligado de las letras, favoreciendo el cuidado y la regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de éstas. Además de la alineación, inclinación de letras y palabras y el cuidado del espaciado regular entre éstas. Considerando además la reproducción de palabras, oraciones y textos breves, teniendo en cuenta los aspectos convencionales de escritura como la progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Las tres últimas acciones de éste mismo eje plantean el uso de la escritura en contextos significativos a través de palabras familiares, frases y oraciones tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados, expresión de ideas, entre otros.
-Dominio de la escritura manuscrita Reproducción, una a una, de todas las letras del alfabeto, mayúscula y minúscula, identificando su punto de partida, desarrollo y final, y asociando el grafema a su fonema. Ligado de las letras entre sí para formar palabras. Escritura de palabras, oraciones y textos breves, siguiendo una progresión de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Regularidad de la escritura en cuanto a: • proporción y tamaño de cada una de las letras • alineación e inclinación de letras y	(Serán capaces de...) • Desarrollar progresivamente una escritura manuscrita legible, para sí mismo y para los otros. • Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos. • Respetar los aspectos formales básicos de la escritura en su producción de textos, de modo que estos sean comprensibles.	

palabras • espaciado regular entre las letras y las palabras. Copia de palabras, oraciones y textos breves y significativos, con propósitos definidos y claros. Escritura de palabras familiares, tales como su propio nombre y el de personas de su entorno, nombres de animales y objetos de uso frecuente, palabras favoritas. Escritura de frases y oraciones, tales como: títulos para ilustraciones y cuentos, listados con más de dos elementos, expresión de ideas, deseos, o sentimientos, descripciones de objetos o caracterización de personajes. Escritura al dictado de palabras, oraciones y textos breves y significativos, con variados propósitos.		El eje Producción de textos escritos breves Consta de tres elementos dos de ellos hacen referencia a la producción de textos que cumplen con distintas funciones y propósito en forma manuscrita y digital El último elemento hace referencia a reescribir manuscrita o digitalmente textos destinados a ser leídos por otros, con el propósito de mejorar aspectos ortográficos y sintácticos, adecuar la presentación, reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.

-Producción de textos escritos breves Producción de textos funcionales e informativos breves en forma manuscrita o digital, tales como: saludos y cartas; instrucciones simples y avisos. Producción de formas literarias simples, narraciones y poemas breves. Reescritura manuscrita o digital, en textos destinados a ser leídos por otros, para: • mejorar aspectos ortográficos y sintácticos • adecuar la presentación (respeto de márgenes) • reorganizar las ideas para mejorar la coherencia del texto.		

Matriz Anexo 4: Descripción de los Aprendizajes esperados y Contenidos Mínimos Obligatorios de los Programas de E.P y E.G.B.

P. P. E. P.	P. E. E. G. B.	Descripción
INICIACIÓN A LA LECTURA	LECTURA	En síntesis puede apreciarse que en ambos Programas Pedagógicos, en el área del Lenguaje Escrito, se da gran relevancia a aspectos como:
Nº6 (L.O) Nº11 (L.O) Nº4 (L.E) Desarrollo de conciencia fonológica Total: 3	5CMO Desarrollo de la conciencia fonológica Total:5	Potenciar la escritura; encontrándose que para el nivel de educación Parvularia se espera potenciar tres aprendizajes esperados con dicho propósito y siete CMO ara el área de Educación General Básica en relación al mismo tema
Nº 4 (L.O) Nº7 (L.E) Nº1 (L.E) Contacto con diversos textos Descubran tanto su contenido Descubran su intención comunicativa Goce de la lectura. Total:3	1 CMO Goce por la lectura Carácter lúdico Uso de patrones de lenguaje claros y predecibles 1CMO Seleccionen los textos que desean leer 1CMO	Desarrollo de la conciencia fonológica; encontrándose tres

	Lectura silenciosa, frecuente y organizada 1CMO Comprensión del contenido que ofrecen los textos 1CMO Expresar la comprensión de los textos Total: 5	aprendizajes esperados a potenciar en el nivel de educación parvularia y cinco para Educación General Básica. Contacto con diversos textos, el descubrimiento de su contenido y la intencionalidad comunicativa de estos; encontrándose un total de
Nº3 (L.O) Desarrollo del vocabulario visual	1CMO Desarrollo de su vocabulario visual	tres aprendizajes esperados relacionados ha dicho propósito y cinco CMO.
Nº8 (L.O) Interroguen textos a partir claves referidas al diseño del texto. Total :1	1 CMO Interroguen textos a partir de claves propias de su diseño. Total:1	Habilidades grafo-motoras; posee un énfasis en primer año básico encontrándose cinco CMO relacionados al tema y solo uno para el nivel de educación parvularia.
INICIACIÓN A LA ESCRITURA	ESCRITURA	
Nº5,	5 CMO	En menor medida se encuentran

Potenciar las habilidades grafo-motoras Total : 1	Potenciar habilidades grafo motoras Total :5	aspectos como el desarrollo del vocabulario visual e interrogación de textos a partir de las claves de su diseño; encontrándose un aprendizaje esperado en cada temática en ambos niveles educativos.
“Potenciar la escritura en contextos significativos” Nº2 (Primeras hipótesis de escritura) Nº6 (Produzcan textos usando símbolos y realizando signos propios de la escritura) Nº9(incentivar a que los párvulos escriban textos simples significativos) Total : 3	3 CMO Escritura en contextos significativos 3CMO Producción de textos con distintas funciones y propósito (manuscrita y digital). 1CMO Reescribir manuscrita o digitalmente (aspectos ortográficos y sintácticos) Total :7	

Matriz Anexo 5: Análisis del Texto escolar de Segundo nivel de transición.

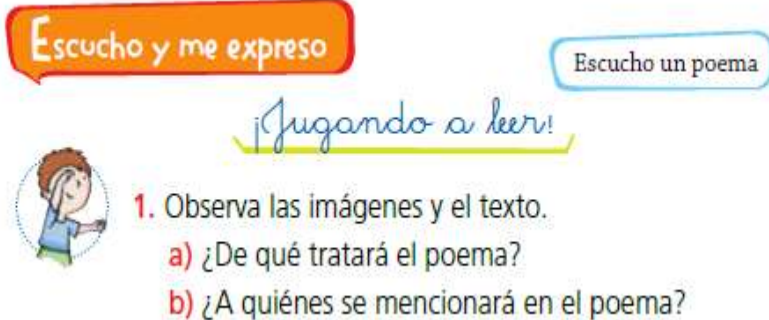
NT2 Cada una de las unidades presenta la siguiente estructura:

Didáctica del lenguaje escrito: ¿Cómo se enseña el lenguaje escrito?		
Entrada de unidad	Esta sección incluye una ilustración de dos páginas que va encabezada por el título de la unidad, la cual anticipa el tema que se tratará. Esta es una instancia de reflexión y conversación. Está orientada a desarrollar la capacidad de observar e inferir a partir de las imágenes. También incluye un recuadro con los aprendizajes esperados.	

Página de actividades	Ada unidad ofrecerá 16 actividades para el desarrollo de diferentes habilidades de niños y niña. Las actividades de lenguaje escrito	¿La a qué otros cosas puedes hacer en la cocina? La receta • Prepara esta receta y comparte en grupo. Ingredientes:  1  Moler las galletas en un plato. 2  Agregar la vainilla y revolver.
Proyecto	Esta sección está enfocada a la metodología de proyectos, en donde es necesario considerar algunos ejes centrales que sustentarán esta actividad, tales como: trabajo en equipo, colaboración, compromiso y resolución de problemas	¿Qué es un diccionario? ¿Para qué se usa? ¿Cómo podemos organizar el significado de las palabras? ¿Qué información nos da una palabra? proyecto Hagamos un diccionario • Hagan una lista con todas las palabras nuevas usadas en la unidad. En grupo, elegir algunas, jugar a escribir la definición y dibujar su significado.
Rincón de...	Se sustenta en el trabajo de rincones, en donde cada niño y niña tendrá la oportunidad de escoger entre varias alternativas. Cada unidad presenta un rincón diferente.	Rincón de... la lectura • Escucha las adivinanzas y descúbrelas. <i>Sin ser rica tengo cuartos y, sin morir, nazco nueva; y a pesar de que no como, hay noches que luzco llena.</i> <i>Me escriben con cuantos letras</i> <i>Muchas lamparitas muy bien colgaditas, siempre encandiladas y nadie las atiza.</i> 

Matriz Anexo 6: Análisis del Texto escolar Lenguaje y Comunicación de primer año básico.

NB1 Cada una de las unidades presenta la siguiente estructura:

Didáctica del lenguaje escrito: ¿Cómo se enseña el lenguaje escrito?	
Entrada de unidad	Esta sección incluye una ilustración de dos páginas que va encabezada por el título de la unidad, la cual anticipa el tema que se tratará. Esta es una instancia de reflexión y conversación. Está orientada a desarrollar la capacidad de observar e inferir a partir de las imágenes. También incluye un recuadro con los aprendizajes esperados. 
Escucho y me expreso	En esta sección, los niños y las niñas escuchan lo que su profesor o profesora les lee. Está destinada fundamentalmente al desarrollo de la expresión oral dentro del contexto de los tres ejes del lenguaje. Para ello utiliza una variada gama de textos, tanto literarios como no literarios. Dependiendo de la unidad, se realizará un trabajo con el texto desde distintos aspectos; por ejemplo, inventar una adivinanza, crear un 

	chiste, declamar una poesía, etcétera.	
El rincón de la lectura	Esta sección es el eje central de la Unidad, pues en ella se presenta la lectura principal sobre la cual se trabajará, tanto en el Texto para el Estudiante como en el Cuaderno de Escritura. En síntesis, está destinada a desarrollar en los alumnos y las alumnas su competencia lectora.	El rincón de la lectura  Escucha atentamente el texto. La escuela del Duende Melodía (ADAPTACION) El Duende Melodía no se imaginaba que la Hormiguita Cantora le había conseguido alumnos. Eran tres cucarachitas jóvenes, la Mariposa y el Sapito, todos sentados, esperando que el Duende les enseñara a leer y escribir. "Lo primero que voy a enseñarles es la canción de mi escuela".  Escucha un cuento
Comprendo lo que leo	Esta sección se complementa con "El rincón de la lectura", entregando una serie de preguntas y actividades que evalúan la habilidad lectora. Se presenta con una metodología secuenciada, es decir, al principio estas estrategias se realizan con imágenes y respuestas donde se pinta la alternativa correcta y otros ejercicios de similares características. A medida que se avanza en el texto, crece la exigencia y los educandos deben leer preguntas de mayor complejidad.	Comprendo lo que leo  1. Responde en forma oral. ¿Te gustó la historia del Duende Melodía? ¿Quién escribió esta historia? ¿Se trata de lo que pensabas? ¿Qué esperaban los alumnos del Duende Melodía? ¿Por qué se pusieron a llorar las vocales? ¿Cómo volvieron a reír las vocales? ¿Frente al curso narra la historia con tus palabras.  2. Escribe las vocales que enseñó al Duende Melodía. _____ Comprendo el cuento

El rincón de las letras

Aquí se presentan las letras que estudiarán en la Unidad. Para ello se enseñan los cuatro modelos, en mayúscula y minúscula, imprenta y manuscrita. Se utilizan palabras con la letra en estudio y de preferencia con la temática de la unidad. También se ejercita a través de variadas actividades, sin dejar nunca de iniciar esta práctica con la metodología del remarcar el trazo, siguiendo para tal efecto las flechas que señalan la dirección y el punto de inicio y término de cada letra. Se añaden en esta sección contenidos propios de la lengua, tales como los artículos, adjetivos demostrativos, sustantivos, adjetivos y verbos, los que serán trabajados en un contexto significativo, acorde al ajuste curricular.

El rincón de las letras

Aprendo la vocal **a**

1

Vamos a aprender la **a**

A **a**

a *a*

En alto vive, en alto mora,
en alto teje la tejedora.

araña araña

1. Pinta los dibujos que empiezan con **a**.

2. Remarca la vocal **a**.

Trabaja en tu Cuaderno de Escritura en las páginas 9 y 10.

¿Cuánto estoy aprendiendo?:	Esta sección responde a una evaluación en proceso, procedimiento que permitirá al docente detectar las competencias adquiridas por los alumnos y las alumnas en un momento intermedio de la Unidad. De este modo, el docente podrá tomar decisiones para mejorar y retroalimentar el proceso en forma oportuna.	¿Cuánto estoy aprendiendo? 1. Escucha nuevamente la lectura del poema "Primer día de clases" que realizará tu profesor o profesora. Luego, responde en forma oral las siguientes preguntas: a) ¿Quién habla en el poema? b) ¿Qué hacía el aire y el sol? c) ¿Cómo crees que se sentían los niñitos y niñitas que se nombran en el poema? 2. Une con una línea la foto con la palabra que corresponda.  mamá  mapa  papá 3. Observa el dibujo. Escribe las letras que faltan.  au ua ue eu m _ la  io ia ei ua p _ no 4. Remarca la oración y luego léela en voz alta. Como a mi papá.

Textos y más textos

Esta sección presenta textos literarios y no literarios, sirviendo como soporte al tema principal de la Unidad. La

lectura de textos auténticos permite conectar a los estudiantes con su

entorno, potenciando el desarrollo de los aprendizajes significativos

Textos y más textos

Comprendo un cartel informativo

Carteles de precios



1. El Duende Melodía fue al quiosco de la escuela. Observa lo que venden.



2. ¿Qué venden en el quiosco de la escuela del Duende Melodía? Marca con una X.



Me divierto

Esta sección estimula los juegos lingüísticos y el desarrollo de la expresión oral a través de las actividades lúdicas propias de la edad de los niños y de las niñas de Primero Básico.

Me divierto

Canto

¡Leamos y cantemos!

"Cape, nane, nu, ene, tene, tú, el que juega eres tú"

1. Aprende esta canción y cántala con tus compañeros y compañeras.

Debajo de un botón, ton, ton,
que encontró Martín, tin, tin,
había un ratón, ton, ton.
¡Ay! Qué chiquitín, tin, tin.
¡Ay! Qué chiquitín, tin, tin,
era el ratón, ton, ton,
que encontró Martín, tin, tin,
debajo de un botón, ton, ton.

Tradición popular

2. Une con una línea las palabras que riman. Observa el ejemplo.



ratón



volantín



hada



cojín



mermelada



botón

**Veamos
cuánto
aprendí**

En esta sección se evalúan los contenidos tratados en la Unidad, los que se llevan a la práctica a través de ejercicios que integran lo enseñado. Aquí se alternan las letras enseñadas con los contenidos propios de la lengua, específicos de la Unidad. Estas evaluaciones de proceso permiten al docente ir orientando el trabajo del estudiante en el aula.

Veamos cuánto aprendí



1. Encierra en un la vocal con la que empieza cada dibujo.



a e i o u



e o u i a



i a o u e



e a i o u



u a o e i

Matriz Anexo 7: Descripción del lenguaje escrito desde los Mapas de Progreso para el aprendizaje de Educación Parvularia y de Educación General Básica y Media.

Didáctica del Lenguaje Escrito: ¿Qué evaluó del Lenguaje Escrito? y ¿Cómo evaluó el Lenguaje Escrito?		
Mapas de progreso para el aprendizaje Educación Parvularia	Mapas de progreso para el aprendizaje educación básica y media	Análisis Comparativo
<i>“El Ministerio de Educación en conjunto con la junta Nacional de jardines Infantiles y la Fundación Integra han desarrollado un valioso instrumento denominado Mapas de Progreso del Aprendizaje, para apoyar el trabajo pedagógico que se desarrolla en la Educación Parvularia, respondiendo así a los compromisos que buscan mejorar la calidad educativa”</i> (MINEDUC. Mapas de Progreso para el Aprendizaje Educación Parvularia.	Los Mapas de Progreso del Aprendizaje se han establecido, a partir del marco curricular vigente, desde donde se han construido criterios o estándares que señalan con precisión los aprendizajes que los estudiantes deben ir logrando a lo largo de su trayectoria escolar. Estos criterios o estándares especifican la expectativa de aprendizaje en ciertas etapas de esta trayectoria, las que se encuentran ordenadas en una secuencia de niveles que describen la	Los Mapas de Progreso para el Aprendizaje en el nivel de educación parvularia, se elaboraron <i>en conjunto con la junta Nacional de jardines Infantiles y la Fundación Integra</i> (MINEDUC. Mapas de progreso para el Aprendizaje Educación Parvularia. 2008:3). Estos son un instrumento complementario a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y fueron creados como una forma de mejorar la calidad en los aprendizajes. Además en estos se

2008:3) Los mapas de progreso para el nivel de educación parvularia, son un instrumento complementario a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, creados como una forma de mejorar la calidad en los aprendizajes. Los Mapas de Progreso son un instrumento donde se señala de forma explícita la progresión de los aprendizajes esperados, <i>“aquellos aprendizajes que se consideran fundamentales para una formación plena e integral”</i>. (Mapas de progreso para el aprendizaje 2008: 7). Comenzando desde el ingreso del niño o niña a este nivel educativo. Cabe considerar que estos aprendizajes deberían ser	progresión de una misma competencia o dominio temático dentro de cada disciplina. <i>“Han sido elaborados para visualizar el progreso del aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar en los distintos sectores curriculares. Su Finalidad es describir el desarrollo de las competencias clave que promueve el currículum vigente desde primer año Básico a cuarto Medio”</i> (http://www.curriculum-relació.cl/curriculum/mapas-de-progreso/relación40-básica-y-media/)	señala de forma explícita la progresión de determinados aprendizajes esperados, presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. <i>“aquellos aprendizajes que se consideran fundamentales para una formación plena e integral”</i>. (Mapas de progreso para el aprendizaje 2008: 7). Cabe considerar que estos aprendizajes deberían ser alcanzables por todos los niños y niñas que han tenido experiencias de aprendizajes apropiadas. Por su parte los Mapas de Progreso del Aprendizaje de Educación Básica y media, diseñados a partir del marco curricular vigente, <i>“desde donde se han construido criterios o estándares que señalan con precisión los aprendizajes que los estudiantes</i>

alcanzables por todos los niños y niñas que han tenido experiencias de aprendizajes apropiadas. Además los Mapas de Progreso, promueven la observación de las educadoras o personal técnico, de ciertos aprendizajes, que se deberían alcanzar en determinados tramos de edad en el nivel de educación parvularia.		<i>deben ir logrando a lo largo de su trayectoria escolar” (MINEDUC. Mapas de progreso para el aprendizaje 2007:5) se menciona que una trayectoria del aprendizaje, destacando que están ordenados por niveles, que describen la progresión de una competencia.</i> Estos Mapas de Progreso, fueron elaborados <i>para visualizar el progreso del aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar en los distintos sectores curriculares. Su Finalidad es describir el desarrollo de las competencias clave que promueve el currículum vigente desde primer año Básico a cuarto Medio”</i> (http://www.curriculum-relación.cl/curriculum/mapas-de-progreso/relación41-básica-y-media/).

		Los mapas de progreso de ambos niveles educativos, fueron creados con la finalidad de indicar la progresión de los aprendizajes durante un periodo determinado
Los Mapas de Progreso para el Aprendizaje, en el nivel de educación parvularia fueron publicados en Diciembre del año 2008, buscando ser una orientación pedagógica al momento de la planificación.	En Marzo del año 2007, la unidad de currículo y evaluación del MINEDUC, puso a disposición de directivos y profesores (as) un boletín que llevaba por nombre “dos innovaciones para seguir de cerca el aprendizaje de nuestros estudiantes MAPAS DE PROGRESO PARA EL APRENDIZAJE; SIMCE con niveles de logros”, que indica ser un documento de trabajo para docentes, directivos y jefes de UTP. Progreso, correspondiente a un área de interés de los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e inglés. Por su parte, los resultados de las pruebas	Los Mapas de progreso surgieron primeramente en el nivel de educación básica, como un apoyo a la labor docente, en esta instancia que fue en Marzo del año 2007 <i>“Aquí se dieron a conocer cinco Mapas de Progreso, correspondientes a un área de interés de los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés”</i> (MINEDUC. Mapas de progreso para el aprendizaje. 2007). Al año siguiente en Marzo del 2008 se dieron a conocer los Mapas de Progreso para el Aprendizaje en el Nivel de Educación Parvularia. Como un apoyo para las educadoras, buscando ser una

	SIMCE de 4° Básico de 2006 se reportarán a partir de Niveles de Logro para Lectura y Matemáticas.	orientación pedagógica al momento de la planificación. Podemos ver que los Mapas de Progreso para el Aprendizaje, están presentes en ambos niveles y que sus ediciones son recientes, y entre uno y otro no existe gran cantidad de tiempo.
Educación Parvularia. 2008:9) Los Mapas de Progreso, tienen una utilidad pedagógica y evaluativa. <i>Constituirse como un marco de referencia para la elaboración de instrumentos de evaluación formativa que diseñan las Educadoras, con el propósito de conocer en su grupo o curso, las condiciones de entrada y los avances a lo largo del año.</i> <i>Contribuir al desarrollo de un lenguaje compartido y a una comprensión común, acerca de la forma en que progresa el aprendizaje a lo largo de la trayectoria</i>	En el caso de los Mapas de Progreso, un primer aporte es que entregan una visión sintética de lo que se espera se logre como aprendizaje en los 12 años de escolaridad, así como de las competencias centrales de cada área. Con esta información, los docentes pueden orientar y promover un trabajo destinado a revisar y analizar el conjunto de los aprendizajes centrales de un determinado sector, definiendo acciones a seguir que faciliten el logro de dichas metas.	En el nivel de educación parvularia, los Mapas de Progreso aclaran de forma explícita que tienen una utilidad pedagógica y evaluativa, destacando que: <i>Constituirse como un marco de referencia para la elaboración de instrumentos de evaluación formativa que diseñan las Educadoras, con el propósito de conocer en su grupo o curso, las condiciones de entrada y los avances a lo largo del año.</i> <i>Contribuir al desarrollo de un lenguaje compartido y a una comprensión común, acerca de la forma en que progresa el aprendizaje a lo largo de la trayectoria en</i>

<i>en el nivel de Educación Parvularia.</i> <i>Proveer insumos para el diálogo y la reflexión entre Educadoras, estableciéndose como un soporte para su desarrollo profesional.</i> <i>Orientar el diseño de programas, proyectos educativos, planes de acción y planificaciones a nivel de aula.</i> <i>Orientar la selección de estrategias y recursos didácticos adecuados para el trabajo pedagógico.</i> <i>Proporcionar información a la familia sobre lo que se espera que aprendan sus hijos e hijas, pudiendo determinar así en qué aspectos puede colaborar para enriquecerlos. (MINEDUC. Mapas de progreso para el aprendizaje en</i>	<i>Establecen una relación entre currículum y evaluación, orientando lo que es importante evaluar y entregando criterios comunes para observar y describir cualitativamente el aprendizaje logrado. No constituyen un nuevo currículum, ya que no promueven otros aprendizajes; por el contrario, pretenden profundizar la implementación del currículum, promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar. (MINEDUC. Mapas de progreso para el aprendizaje educación básica y media. 2008: 5)</i>	<i>el nivel de Educación Parvularia.</i> <i>Proveer insumos para el diálogo y la reflexión entre Educadoras, estableciéndose como un soporte para su desarrollo profesional.</i> <i>Orientar el diseño de programas, proyectos educativos, planes de acción y planificaciones a nivel de aula.</i> <i>Orientar la selección de estrategias y recursos didácticos adecuados para el trabajo pedagógico.</i> <i>Proporcionar información a la familia sobre lo que se espera que aprendan sus hijos e hijas, pudiendo determinar así en qué aspectos pueden colaborar para enriquecer los. (MINEDUC. Mapas de progreso para el aprendizaje en Educación Parvularia. 2008:9).</i> <i>En el nivel de educación básica y media, si bien no se explicita de una forma similar</i>

		se menciona que entregan una visión de forma sintética de lo que se espera se logre como aprendizaje en los 12 años de escolaridad. Además <i>“establecen una relación entre currículum y evaluación, orientando lo que es importante evaluar y entregando criterios comunes para observar y describir cualitativamente el aprendizaje logrado”</i> (MINEDUC. Mapas de progreso para el aprendizaje educación básica y media. 2008:5)
En cuanto a la estructura de estos Mapas de Progreso del Aprendizaje, existen 16 mapas de progreso, donde se clasifican los aprendizajes esperados por tramos de edad, desde los cero a los seis años, se encuentran 5 tramos de edades. <i>“El período entre 0 y 6 años ha sido dividido en cinco tramos de edad. En el primer ciclo de las Bases Curriculares (0 a 3 años) se proponen</i>	<i>Los Mapas de Progreso definen 7 niveles de aprendizaje para cada área fundamental en cinco sectores curriculares entre Primero Básico y Cuarto Medio. Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e inglés.</i> • <i>En ellos se describe una secuencia de aprendizaje que los estudiantes recorren a</i>	Los mapas de progreso en el nivel de educación parvularia y los mapas de progreso en el nivel de educación básica y media presentan una estructura definida. Una de las grandes diferencias es que los Mapas de Progreso en el nivel de educación parvularia hablan de tramos de edad, considerando aprendizajes acordes a estos tramos. <i>“El período entre 0 y 6</i>

tres cortes de edad, por la velocidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren en ese período y, en el segundo ciclo de (3 a 6 años) se distinguen dos tramos”. (MINEDUC, Mapas de progreso para el aprendizaje 2008: 8).	diferentes ritmos, y por eso no corresponden exactamente a lo que todos logran en un determinado grado escolar. • Los componentes de un Mapa de Progreso son los siguientes: a) Presentación: En esta presentación, además, se describe la forma en que se ha construido la progresión de aprendizajes en ese sector. b) Siete niveles de 1er Año Básico a 4º Año Medio: Cada nivel señala una expectativa de aprendizaje que corresponde a dos años de escolaridad, considerando que en cada grado escolar es posible observar varios niveles de aprendizaje. c) Descripción o enunciado: Detalla el aprendizaje característico de cada nivel, respondiendo a la pregunta: ¿Qué saben, comprenden y son capaces de hacer los	años ha sido dividido en cinco tramos de edad. En el primer ciclo de las Bases Curriculares (0 a 3 años) se proponen tres cortes de edad, por la velocidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren en ese período y, en el segundo ciclo de (3 a 6 años) se distinguen dos tramos”. (MINEDUC, Mapas de progreso para el aprendizaje 2008: 8). En el caso de los Mapas de Progreso de Educación Básica y Media se habla de niveles de aprendizaje. “Los Mapas de Progreso definen 7 niveles de aprendizaje para cada área fundamental en cinco sectores curriculares entre Primero Básico y Cuarto Medio. Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e inglés. Cada uno de estos sectores presenta una misma estructura que consta de: presentación: <i>Explica brevemente la finalidad de los Mapas de Progreso y el</i>

	alumnas y alumnos en este nivel? d) Ejemplos de desempeño para cada nivel: Corresponden a aquello que los alumnos y alumnas hacen cuando tienen ese nivel de competencia, y ayudan al docente a reconocer si el alumno se encuentra o no en dicho nivel. e) Trabajos de alumnos y alumnas: Muestran prácticas de desempeño de un alumno o alumna que está en el nivel. Van acompañados por comentarios que explican por qué el trabajo realizado representa a ese nivel. f) Tareas: Actividades de realización, ricas, desafiantes, que impulsan a los alumnos y alumnas a desarrollarlas evidenciando su competencia. Estas tareas presentan desafíos que se han construido con una cierta expectativa, pero a la vez pueden ser resueltos evidenciando distintos niveles de	propósito formativo de un sector determinado, establecido en los Marcos Curriculares de Educación Básica y Media. b) Siete niveles de 1er Año Básico a 4º Año Medio: Cada nivel señala una expectativa de aprendizaje que corresponde a dos años de escolaridad, considerando que en cada grado escolar es posible observar varios niveles de aprendizaje. c) Descripción o enunciado: Detalla el aprendizaje característico de cada nivel, respondiendo a la pregunta: ¿Qué saben, comprenden y son capaces de hacer los alumnas y alumnos en este nivel? d) Ejemplos de desempeño para cada nivel: Corresponden a aquello que los alumnos y alumnas hacen cuando tienen ese nivel de competencia. e) Trabajos de alumnos y alumnas: Muestran prácticas de desempeño de un

	<i>competencia.</i> (SANTILLANA.2008)	<i>alumno o alumna que está en el nivel.</i> <i>f) Tareas: Actividades de realización,</i> <i>(SANTILLANA. 2008)</i>
Es así que los tramos, según edad son: - Tramo I: desde los 0 a 6 meses - Tramo II: desde los 7 a los 18 meses - Tramo III: desde los 19 a los 36 meses - Tramo IV: desde los 3 años a los 4 años 11 meses - Tramo V: desde los 5 años a los 5 años 11 meses. En los mapas de progreso, se encuentra un enunciado que dice “logro de aprendizaje para tramo de edad”, donde se explicita de acuerdo a cada tramo el aprendizaje que debe presentar el niño o niña.	El Mapa de progreso cuenta con 7 niveles en los que muestra el recorrido de aprendizaje de los estudiantes entre el 1° básico y 4° medio... En concreto, los Mapas de Progreso definen 7 niveles de aprendizaje para cada área de interés en una disciplina, que sintetizan las competencias centrales entre primero básico y cuarto año medio. Cada nivel describe la expectativa de aprendizaje para dos años de escolaridad. Por ejemplo, el nivel 1 corresponde al aprendizaje que la mayoría de los alumnos hayan logrado para el término de 2° Básico, el Nivel 2 a 4° Básico y así sucesivamente. El nivel último (7) describe el aprendizaje de un alumno o alumna que al egresar es “sobresaliente”.	En el nivel de educación parvularia se habla primeramente de que hay 3 tramos por ciclos del nivel, habiendo 6 tramos de edad. Estos son: - Tramo I: desde los 0 a 6 meses - Tramo II: desde los 7 a los 18 meses - Tramo III: desde los 19 a los 36 meses - Tramo IV: desde los 3 años a los 4 años 11 meses - Tramo V: desde los 5 años a los 5 años 11 meses. En cambio en los mapas de progreso de educación básica y media se " cuenta con 7 niveles en los que muestra el recorrido de aprendizaje de los estudiantes entre el 1° básico y 4° medio. (MINEDUC. Mapas

		de progreso para el aprendizaje 2008:4). Esto pretende mostrar como un aprendizaje debe ir aumentando de nivel a medida que se va aumentando en el grado o curso. A diferencia del nivel de educación parvularia en los mapas de progreso de enseñanza básica y media se habla de niveles, no acorde a edades cronológicas sino a cursos correspondientes a 2 años, así, <i>“cada nivel describe la expectativa de aprendizaje para dos años de escolaridad. Por ejemplo, el nivel 1 corresponde al aprendizaje que la mayoría de los alumnos hayan logrado para el término de 2° Básico, el Nivel 2 a 4° Básico y así sucesivamente. El nivel último (7) describe el aprendizaje de un alumno o alumna que al egresar es “sobresaliente”.</i> (SANTILLANA). Así en un nivel se habla de tramos de edad y en el otro de niveles.

Se menciona que los niveles de desempeño <i>“Son manifestaciones concretas de los logros de aprendizajes que sin pretender ser exhaustivas, ilustran los niveles de exigencia expresados...”</i> (MINEDUC, Mapas de Progreso para el Aprendizaje 2008: 8), a partir de esto se pretende determinar qué es lo que debe demostrar el niño o niña para determinar en qué nivel del aprendizaje se encuentra	Además cada mapa cuenta con “ejemplos de desempeño”, que ayudan a reconocer formas en que se puede observar que el aprendizaje de un o una estudiante se encuentra en un determinado nivel	En cada mapa de progreso de ambos niveles, tanto educación parvularia como educación básica y media, hay un enunciado que dice “ejemplos de desempeño”. En los mapas de progreso de educación parvularia se señala que <i>“Son manifestaciones concretas de los logros de aprendizajes que sin pretender ser exhaustivas, ilustran los niveles de exigencia expresados...”</i> (MINEDUC, Mapas de Progreso para el Aprendizaje 2008: 8), a partir de esto se pretende determinar qué es lo que debe demostrar el niño o niña para determinar en qué nivel del aprendizaje se encuentra. En los ejemplos de desempeño de los mapas de progreso de enseñanza básica <i>“ayudan a reconocer formas en que se puede observar que el aprendizaje de un o</i>

		<i>una estudiante se encuentra en un determinado nivel”</i> (MINEDUC. Mapas de progreso para el Aprendizaje educación básica y media. 2008: 7
Los Mapas de progreso para el aprendizaje, al ser complementarios a las bases curriculares de la educación parvularia como herramienta para la planificación, fueron elaborados en función de estas. Los mapas de progreso para el nivel de educación parvularia, son un instrumento complementario a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, creados como una forma de mejorar la calidad en los aprendizajes. Los Mapas de Progreso son un instrumento donde se señala de forma explícita la progresión de los aprendizajes esperados, <i>“aquellos aprendizajes que se consideran</i>	Los Mapas de progreso para el aprendizaje en educación básica y media, fueron elaborados considerando el Marco Curricular vigente, los OF y CMO, los programas de estudio y el SIMCE. <i>Cabe señalar que “El diseño y la construcción de estas innovaciones se ha desarrollado dentro de las definiciones establecidas en el Marco Curricular, es decir, teniendo como referente en su elaboración los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). De este modo, los Mapas de Progreso del Aprendizaje y Niveles de Logro complementan las actuales herramientas curriculares (Marco Curricular de OF/CMO y Programas de Estudio), y en ningún caso las sustituyen”</i>	Como se señaló anteriormente los Mapas de Progreso para el Aprendizaje son una herramienta complementaria al quehacer educativo tanto del educador/a de párvulos como para el docente de educación básica. Los Mapas de progreso para el Aprendizaje del nivel de Educación Parvularia son complementarios a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y a los programas de estudio. Cabe mencionar que de aquí se seleccionaron algunos aprendizajes, <i>“aquellos aprendizajes que se consideran fundamentales para una formación plena e integral”</i>. (Mapas de progreso para el aprendizaje 2008: 7).

<i>fundamentales para una formación plena e integral</i>". (Mapas de progreso para el aprendizaje 2008: 7). Comenzando desde el ingreso del niño o niña a este nivel educativo.	(MINEDUC. Mapas de progreso del Aprendizaje. 2007:2)	Los Mapas de Progreso para el Aprendizaje de educación básica y media fueron elaborados considerando el Marco Curricular vigente, los OF y CMO, los programas de estudio y el SIMCE. Cabe señalar que <i>"El diseño y la construcción de estas innovaciones se ha desarrollado dentro de las definiciones establecidas en el Marco Curricular, es decir, teniendo como referente en su elaboración los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). De este modo, los Mapas de Progreso del Aprendizaje y Niveles de Logro complementan las actuales herramientas curriculares (Marco Curricular de OF/CMO y Programas de Estudio), y en ningún caso las sustituyen"</i> (MINEDUC. Mapas de progreso del Aprendizaje educación básica y media. 2007:2) Así de esta manera los mapas de progreso

		del aprendizaje de ambos niveles han sido elaborados considerando los marcos curriculares vigentes, existiendo una coherencia entre los diversos documentos.
En el nivel de educación parvularia hay 16 Mapas de Progreso <i>“Estos aprendizajes esenciales se han organizado en torno a 16 mapas que representan los dominios o ejes fundamentales de la formación de los niños y niñas”</i> (MINEDUC. Mapas de Progreso para el Aprendizaje.2008:7) De esta forma hay mapas acordes a los ejes de cada núcleo según su ámbito. En el ámbito de formación personal y social, los ejes son: Autonomía: Motricidad, cuidado de sí mismo, independencia. Identidad: Reconocimiento y aprecio de sí mismo. Reconocimiento y expresión	En el nivel básico y medio hay 16 Mapas de Progreso para el Aprendizaje, estos se dividen acordes a los sectores de aprendizaje, estos son: Lenguaje y comunicación Lectura Producción de textos Matemáticas Números y operaciones Algebra Datos y azar Geometría Ciencias naturales	En cuanto a la cantidad de mapas de progreso que hay por niveles, ambos tanto educación parvularia, como educación general básica y media tienen 16 Mapas de Progreso. En el caso de los mapas de progreso de educación parvularia hay mapas acorde a los ámbitos, núcleos y ejes de estos, en los mapas de progreso de educación general básica estos están en relación a los sectores y subsectores de aprendizaje. En el nivel de educación parvularia se presenta una progresión de los aprendizajes entre los diferentes tramos de edad, pero siempre dentro del nivel. Por su parte los mapas de progreso de educación básica y media presentan una

de sentimientos Convivencia: Interacción social. Formación valórica Ámbito comunicación, en los ejes Comunicación verbal: Comunicación oral, Iniciación a la lectura, Iniciación a la escritura Lenguajes artísticos: Expresión artística Apreciación estética Ámbito relación con el medio natural y cultural, en los ejes: Seres vivos y su entorno: Descubrimiento del mundo natural Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes Conocimiento del entorno social	Tierra y universo Estructura y función de los seres vivos Organismo, ambiente y sus interacciones Materia y sus transformaciones Fuerza y movimiento Historia, Geografía y Cs. Sociales Democracia y desarrollo Sociedad en perspectiva histórica Espacio geográfico Inglés Lectura ingles expresión escrita Los mapas de progreso de educación básica y media, no presentan una introducción general, sin embargo al comienzo de cada mapa se expresa la	progresión de los aprendizajes en los 5 sectores señalados, habiendo una progresión entre los niveles de educación básica y educación media.

Relaciones lógico matemáticos y cuantificación Razonamiento lógico matemático cuantificación Cada mapa de progreso en su introducción, plantea el objetivo general y lo que se entiende por determinado eje, por ejemplo en el caso del mapa del eje cuidado de sí mismo “<i>Se refiere a la capacidad de incorporar gradualmente algunas prácticas saludables y normas básicas de autocuidado, bienestar y seguridad, relativas a los ámbitos de alimentación, higiene personal y vestuario</i>” (MINEDUC. Mapas de progreso núcleo autonomía. 2008: 2), así sucesivamente en cada mapa de progreso.	finalidad de los mapas de progreso para el nivel de educación básica y media.	

Capítulo 3:

DISEÑO METODOLÓGICO

DIUMCE: Investigar para Educar

FICHA DEL PROYECTO

Código	FIE 07/09		Publicaciones Asociadas
Título	Práctica pedagógica que promueven el aprendizaje del lenguaje escrito en escuelas municipales de la comuna de LO PRADO.		
Inv. Principal	<u>María Cristina Ponce</u>	Departamento	Educación Parvularia
Co-Investigador	<u>Sandra Morales</u>	Departamento	Educación Parvularia
Co-Investigador	<u>Adelaida Cortés</u>	Departamento	Educación Parvularia
Co-Investigador	<u>Erika Larraquibel</u>	Departamento	Educación Parvularia
Co-Investigador	<u>Natalia Zamora</u>	Departamento	Educación Parvularia

Resumen:

La reforma curricular en Educación Parvularia, se operacionaliza en las denominadas Bases Curriculares del nivel. Este documento técnico-pedagógico, se constituye así, en el marco orientador para la Educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica (Mineduc, 2001). Esta nueva propuesta curricular, ofrece al profesional de la Educación Parvularia, un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas que demanda re- mirar y repensar la Educación Parvularia para transformar prácticas educativas instaladas, desde los inicios de la Educación Parvularia en

Chile. Desde este escenario, han surgido diversas necesidades como lo son: La reflexión respecto a los sentidos de la Educación Parvularia, la reorientación y enriquecimiento de los contextos de oportunidades de aprendizajes que se ofrecen a niños y niñas y la actualización pedagógica por parte de los/las profesionales.

En efecto, una de las estrategias que se ha implementado para instalar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en las aulas, ha sido el programa de fortalecimiento profesional docente. Para ello, el Ministerio de Educación (2005, 2006, 2007), ha convocado a Universidades acreditadas para que diseñen, implementen y evalúen diversos cursos de perfeccionamiento, destinado a Educadoras/es de Párvulos, que se desempeñan en escuelas municipales y/o particulares subvencionadas, a lo largo de todo el país. Específicamente, los perfeccionamientos priorizan el ámbito del lenguaje escrito, por considerarlo un área relevante que incide en el logro de otros aprendizajes.

Uno de los argumentos al que se alude para priorizar dicha área, surge del análisis de los resultados del SIMCE (1999, 2002) que concluye, que un número importante de niños y niñas, no alcanzan los aprendizajes esperados en Lenguaje y Comunicación al finalizar el cuarto año básico (Mineduc, 2003). El análisis del tipo de preguntas que no eran respondidas correctamente por los niños y niñas en esta prueba nacional, corresponden a aprendizajes propios del Nivel Básico 1, es decir, primer y segundo básico. Tal situación, motivó al Ministerio de Educación a poner en marcha una campaña nacional de Lectura, escritura y también del área de Matemáticas, cuyo objetivo principal ha sido reducir significativamente la cantidad de niños y niñas que no logran los aprendizajes básicos requeridos, haciendo posible que éstos continúen exitosamente su trayectoria escolar y puedan desempeñarse en forma competente en su vida personal y social (Mineduc, 2003).

Por otra parte, un conjunto de leyes, políticas, programas e investigaciones, dan cuenta de la importancia de la Educación Parvularia en el éxito escolar de los niños y niñas en la Educación Básica. En este contexto, es relevante destacar las políticas de subvención tanto para el primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia, la universalización del nivel 2 de transición, como también, el decreto de articulación (2004) que se promulgó, con el fin de generar condiciones que favorezcan el traspaso armónico entre la Educación Parvularia y la Educación general básica. En efecto, uno de los considerandos del decreto aludido, señala que “ la ampliación de cobertura de Educación Parvularia, especialmente en el segundo nivel de transición, el que es cursado por más del 90% de los niños y niñas de 5 a 6 años de edad, hacen necesario oficializar normas de tipo técnico pedagógico destinadas a apoyar y orientar el proceso de articulación entre la Educación Parvularia y la enseñanza básica, para asegurar el ingreso, retención y progreso de los niños y niñas en la enseñanza formal regular” (Decreto 011636).

Otra referencia importante es que un estudio de impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica (Reveco, Mella, 2000) concluye que existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel alcanzado en Lenguaje y la asistencia o no a Jardín Infantil. Los niños/as que asistieron a Jardín Infantil, obtuvieron en promedio un mejor resultado en Lenguaje que los niños y niñas que no lo hicieron.

Estos y otros antecedentes, han servido de base para plantear una propuesta de investigación acción, a desarrollar en escuelas Municipales de la Comuna de lo Prado. Tal investigación tiene como propósitos: *Primera etapa*: desarrollar un diagnóstico participativo que permita describir y analizar las practicas pedagógicas implementadas por Educadoras de Párvulos y Profesoras de Primer año básico para mejorar los aprendizajes de lenguaje escrito en los niños y niñas que asisten a escuelas municipales de la Comuna de lo Prado. *Segunda etapa*: Desarrollar una propuesta pedagógica para ser aplicada en los Segundos niveles de transición, que favorezca la transformación de las didácticas utilizadas del lenguaje escrito e implementar paralelamente un acompañamiento reflexivo en el aula, por parte de un grupo de docentes y estudiantes de la Umce. *Tercera etapa*, profundizar la acción reflexiva acerca de la propuesta implementada, en conjunto con las/os profesoras/es de Educación Básica, educadoras/es de párvulos, docentes y estudiantes de la Umce. Como producto de esta acción reflexiva, se pretende obtener un conjunto de sugerencias vinculadas a situaciones concretas de aprendizaje en el área de lenguaje escrito y de diseño de contextos educativos enriquecedores, capaces de generar mejores condiciones de aprendizaje para los niños y niñas.

Abstract

The intentions of this investigation will be explained as follow: First Stage. To develop a participating diagnosis that allows to describe and analyse the pedagogical practices implemented by Teachers of pre-school children and First Grade Teachers in order to improve the written skills of students who attend to public schools in Lo Prado. Second Stage. To develop a pedagogical proposal to be applied on the Second level of **Transition** , in order to favour the transformation of the didactics used to teach writing and implement a reflective support in the classroom between pre-school teachers, Elementary teachers of First Grade and students from UMCE. Third Stage. Deepen the reflective action about the implemented proposal with the First Grade Elementary, Pre-School Teachers and Students from UMCE. Like product of this reflective action, it is tried to obtain a set of suggestions connected with concrete situations of learning in the area of written language and design of educative contexts able to generate better conditions of learning for children.

Anexo 1: Formato Entrevista

Propósito de la entrevista: consiste en poder dar respuesta al siguiente objetivo específico

- Develar los significados que le otorgan los docentes de primer año básico y de educación parvularia al proceso articulatorio del lenguaje escrito entre la Educación Parvularia y Educación General Básica.

Datos de la muestra:

a) Profesión: _____

b) años de servicio: _____

c) estudios cursados (pregrado, postgrado, magister): _____

Informantes:

1 _____

Categorías	Preguntas principales	Preguntas sondeo
Lectura	¿Cuál es la importancia que le otorga a la enseñanza de la lectura? ¿De qué manera usted enseña la lectura a los niños/as? ¿Qué rol cumple usted en la enseñanza de la lectura o inicio a la lectura?	¿Qué momentos de día se usan para enseñar la lectura? Los niños ¿tienen textos, lee usted o los invita a ellos?
Escritura	¿Qué importancia le otorga a la escritura?	¿Qué materiales se utilizan? ¿Por qué esos?

	¿Qué es para usted escribir? ¿Qué transmite mediante la escritura? ¿Cómo cree que los niños/as se acercan a la escritura? ¿Qué rol cumple usted como educador?	¿Qué sentido le otorga a la escritura? ¿Ha realizado cursos de algún método? ¿Qué le ha parecido?
Articulación	¿Existe una continuidad en los aprendizajes de los niños/as entre los niveles de transición y primero básico? ¿Qué rol cumple en este proceso usted? ¿Qué metodología ocupan en la enseñanza de la lectura y escritura en los diferentes niveles educativos? ¿Cuál es su opinión sobre este método? ¿Cómo se da a conocer lo que el grupo aprendió en el nivel, al educador del siguiente nivel? ¿Dentro del PEI se aborda esta temática? ¿Le parece suficiente? A su juicio ¿Qué elementos agregaría o quitaría en relación al lenguaje escrito?	¿Se comparte una metodología de trabajo con los otros colegas?? ¿Existe un portafolio o algo que facilite el conocimiento de los profesores hacia los niños/as? ¿En el van sus apreciaciones respecto a cada niño/a? ¿De qué tipo?
Proyecto	¿Cuál es la factibilidad a su	¿Qué es para usted la

articulatorio	percepción de diseñar una propuesta articuladora entre ambos niveles educativos? ¿Qué debería contemplar una propuesta articuladora en el ámbito de lenguaje escrito? ¿Qué aspectos son importantes de abordar en una propuesta articuladora en lenguaje escrito? ¿De qué forma ayudaría a los niños/as que hubiese una articulación en lenguaje escrito? ¿Cómo, a su juicio se favorecerían los docentes? Pensando a largo plazo ¿Mejorarían los resultados SIMCE en cuarto año? ¿Por qué?	articulación? ¿Qué rol juega en el proceso de enseñanza? ¿Cómo diseñaría una propuesta, con qué elementos? ¿Mejorarán los aprendizajes? ¿Habría menos deserción escolar? ¿Mejoraría el clima laboral?

CAPITULO 4:

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Entrevista a Educadora del Primer Nivel de Transición

Datos de la muestra

- a) Profesión: Licenciada en educación y pedagogía en educación parvularia
- b) años de servicio: 2
- c) estudios cursados (pregrado, postgrado, magister): cursos de método Matte

Informantes:

- 1) Waleska Gaete

Fecha: 18 de Noviembre 2010

Hora de inicio: 10:40

Hora de término: 11:30

Contexto: la entrevista se realiza en la sala del nivel, mientras este se encuentra en el patio del establecimiento, en la revista de gimnasia del Liceo.

Se da inicio a la entrevista comentando a la educadora que esta entrevista corresponde al seminario de articulación curricular entre niveles, en el ámbito de lenguaje escrito, como ella respondió que ya se la habían hecho, se señalo las otras investigaciones, mencionando la intención de esta, señalando también que como esta investigación tiene un producto final, que es la propuesta de articulación, el entrevistarla nos permite poder contextualizar la propuesta y considerar su visión como un aporte a la construcción de esta. Irene aprovecha de mostrar la inquietud que tiene respecto a lo que sucede con la investigación de la Profesora María Cristina.

Irene: (asiente con la cabeza) O sea en el pre-kínder básicamente no, pero en el kínder es mas formal porque ellos trabajan con un texto, que es el libro semilla ya, y de ahí digamos las mediaciones digamos, todo lo que tenga por ejemplo el abecedario es con el Matte ya, pero hay ciertas cosas del método Matte que digamos he nosotras tendemos a llevar a cabo el concepto de iniciación a la lectura y escritura a partir del método Matt, pero pequeñas mediaciones, pequeñas ambientaciones en la sala del kínder, en el caso del pre kínder en relación al lenguaje escrito ya, (golpean la puerta, Irene se pone de pie, la técnica del nivel Carla, ha ido a dejar a un niño a la sala. Irene lo recibe y le indica que descargue su rabia en la plasticina, lo deja sentado y vuelve al lugar de la entrevista) ya entonces eso son pequeñas mediaciones y pequeñas ambientaciones digamos con el método Matte ¿ya?

I: ya, y todo lo que esta acá en la sala, la ambientación ¿también responde a eso?

Irene: a lo que dice el método Matte, ya lo que es las normas el abecedario todo lo que ves en el caso del pre kínder acá ya principalmente

I: ¿el próximo año tú sigues con kínder?

Irene: (asiente con la cabeza) si

I: tú fuiste a unos cursos del método Matte ¿de qué se trataba?

Irene: asiente con la cabeza ¡si!

I: ¿Cómo lo aplicas al nivel? ¿Cómo lo utilizas en el nivel?

Irene: eeeh, si. No, si no solo te daban una panacea, no te decían tampoco mira, era básicamente, era como talleres reflexivos, en torno a cuales podrían ser las mejores mediaciones para potenciar ciertas cosas ya, veíamos ciertas experiencias, que allá nos proponían ya, y nosotros desarrollábamos unas reflexiones para ver de qué manera las podíamos llevar a cabo en nuestro contexto, ya, por ejemplo he, en un contexto, la gran mayoría coincidíamos en que trabajamos en contextos donde los niños, eh, las personas adultas no tenían, no manifestaban mucha preocupación ni voluntad hacia los pequeños ¿entonces qué pasa? Los niños no tiene ningún tipo de hábito, ya, ni siquiera, no estamos hablando ni siquiera de hábitos de estudio, sino de hábitos de sueño, hábitos de higiene de limpieza no tenían ya, y todo lo que se ha podido hacer entorno a eso es lo que se ha hecho en el colegio, ya, porque nos damos cuenta de repente ponte tu, para el cepillado dental en un caso puntual ya o hábitos de higiene. Ellos el día lunes, tenemos que estar volviendo a decir todas las cosas nuevamente, dicen tía ya termine de comer puedo salir al patio, ya, entonces ellos ya el día miércoles solitos te llegan a pedir la pasta, tía dame por favor, pero el día Lunes ellos no vienen con nada, o sea tu te das cuenta que el fin de semana ellos ni siquiera miraron el cepillo de dientes o que te digan tía si me lave los dientes una vez en la noche, parece, no entonces tú te das cuenta aliro que ni miraron el cepillo. Las mismas tareas, y las tareas no tienen que ver con en relación a potencia ciertas capacidades en los niños, sino que el cuaderno de tareas en pre básica nosotros lo planteamos de esa manera, lo planteamos como que el niño era la única manera de que nosotros tuviéramos digamos, pero una de las estrategias que nosotras vimos donde podíamos provocar algo, convocar a las familias a un encuentro de participación en pos de la educación de sus hijos ya, porque las habilidades que tiene cada uno o la fortaleza, las oportunidades que tiene cada uno y también las debilidades que tiene cada uno, nosotras las vamos viendo en conjunto y de forma permanente, ya, también se potencian obviamente con las tareas y las tareas van, responden a contextos de aprendizaje ya, los intereses y necesidades que manifiestan los niño, pero en realidad nuestro principal propósito era que convocar a las familias a un reencuentro, ya, porque las tareas digamos no las pueden hacer solo siempre tiene una pequeña o una gran participación de las familias, o el cuaderno de tareas sigue

I: un cuaderno de tareas o un cuaderno de

Irene: si

I: o el libro que entrega el ministerio donde hay tareas a la casa

Irene: no, tenemos varios recursos, el libro del Ministerio, el cuaderno de tareas, enviamos de repente nosotros ciertas, a ver, ciertas indicaciones mediante el cuaderno también, que es como un medio de comunicación, entonces ellos tienen que crear cierto una maqueta un cuento, ya, pero en familia, la disertación, ya, pero todo eso tiene que ser creado en familia, porque eeh los niños no lo van a poder hacer solitos, es una guía, y también se nota digamos quien apoya y quien no apoya.

I: en relación a lo que está haciendo ya los niños/as, ¿están escribiendo su nombre?, ¿lo reconocen? ¿Las letras?

Irene: si tienen una aproximación bastante acabada de lo que es el vocabulario visual, o sea de repente andan ya relacionando consonante con vocal, ya, y eso es lo que la misma mediación del Matte que te he indicado el sonido de las letras ya, la letra no es la BE o la ME es la B, la M, entonces esto permitió a los niños ir haciendo una apreciación mental de y en realidad eso lo hemos comprobado.

Como educadora no quiero bombardearlos tanto en pre kínder con lo que es digamos, la educación más formal ,ya, sino que ellos van por sí mismo de repente viendo el sonido de ciertas letras , ya, yo no les dicto el nombre eso es todo un trabajo entre equipo, no es que nosotros mira así se escribe tu nombre, así esto, no se po, a medida que van, entonces uno, uno comienza a partir de la necesidad, podemos partir de la identidad, pero en este contexto es súper especial porque nosotros veíamos que las mamás de repente rotulaban cuadernos, rotulaban materiales con el nombre del niño, entonces a pesar de que nosotras no podemos tener una apreciación personal de eso, de que si es adecuado o inadecuado lo vimos como una oportunidad en este caso, ¿ya? porque los niños solos al ver su nombre iban ya teniendo una imagen visual del nombre y por tanto de cómo hacerlo, ya, a partir de las letras que hacían al principio que eran totalmente ilegibles, pero nosotras por ejemplo potenciamos en el sentido de que si el escribió un garabato, pero el le otorga un significado a ese garabato y dice no tía mira este es mi nombre, este es mi teléfono, mi dirección, bien, ya, entonces el Matte no está muy de acuerdo en eso porque el Matte nos limitaba a corregir esa escritura, ya, entonces siempre tu como educadora vas poniendo tu sello en cada cosa

I: tú saliste hace poco de la Universidad

Irene: si

I: y tú conocías algo del método Matte

Irene: Nada

I: ¿Qué te ha parecido? ¿Cuál es tu apreciación?

Irene: mira es un método como todos los métodos ya, está centrado en ciertos paradigmas educativos, está muy centrado en un paradigma educativo el método Matte , y la verdad yo, es difícil para mí dar una opinión acabada porque yo no he implementado el Matte, la iniciación al Matte como tal, ni siquiera el Matte, porque

el método Matte se trabaja desde primero básico, ya, lo que se trabaja en educación parvularia que comienza en el segundo nivel de transición es lo que el método Matte te propone trabajar digamos a cabalidad, porque eso parte en segundo nivel de transición, ya, entonces va a depender la opinión que yo tenga, ya, yo he podido ver ciertas cosas que me gustan, todo el concepto de la normalización (ruido que impidió registrar)], porque el método Matte es mucho mas rígido pero nosotros lo fuimos adecuando en el sentido de que los niños proponían sus propias técnicas para tener una mejor convivencia, por ejemplo nosotros partimos de los problemas de convivencia que teníamos al principio y de qué manera podríamos ir solucionando, ya, entonces en ese sentido el pre kínder tienen mucha más libertad para tratar darle su sello personal he digamos no original, sino que digamos personal, y llevar tu sello como educación parvularia a lo que es la estrategia del método Matte y eso. Entonces, la opinión que yo pueda tener, ha servido digamos para el contexto en el cual nos desenvolvemos, como te digo estos son niños que no tiene mucho apoyo de la casa, tienen muchas carencias en la casa y entonces no tienen un contexto, entonces como que intenta por ejemplo aquí se manifiesta muchos conflictos en relación a la agresión verbal, la agresión física, entonces esa es la realidad, es el contexto en donde se desenvuelven entonces tu aquí ves todos los problemas, tú te estás dando cuenta, entonces a pesar de que repente eh, sucedan digamos hechos concretos o sea agresiones digamos mm al niño tu le tienes que decir digamos por lo menos a un niño de este contexto digamos, no puedes interponer, por ejemplo en una situación de agresión entre pares no los puedes hacer reflexionar, hay que separarlos, y después cuando calmen las energías, no cierto, eeh, se calmen un poquito tu ahí medias ¿me entiendes? ya y eso no hace, lo que plantea el método Matte, el concepto de la realización porque en esto ellos hacen harto hincapié en lo que es la educación parvularia, ya, tienes que por ejemplo a ver, todos los que son las cosas propias de la jornada diaria que es los turnos para poder hablar, que es como hacerme cargo de las cosas que uso, de relaciones de o botar los papeles al basurero y como te digo (ruido) entonces en realidad al tener un sistema que es más rígido a los niños les sirve y esto no te lo digo porque en el Matte me lo hayan dicho, porque la profesora, es que yo como que yo lo he vivido este año, con los niños de este contexto, no te digo que el otro año a lo mejor van a incluirse otros niños/as que vienen de otro contexto y las realidades de ellos son distintas tal vez este sistema no nos va a servir, no va a ser funcional, porque a lo mejor los niños ya vienen con hábitos, he no va a ser digamos estrictamente, la mediación...

I: ¿más menos cuantos van a ser los niños que van a llegar el próximo año y cuantos se quedan del total de este nivel?

Irene: ahora hay 25 y continúan como 20 y van a llegar 10, no 15 más, el kínder se pretende con 35 niños para el 2011

I: y en relación a como se relacionan estas bases curriculares en relación a la iniciación del método, que sería lo que ya te toca el próximo año. ¿Cómo se relacionan, como se encaja? Porque igual las bases curriculares plantean un

modelo integrado de enseñanza y el método Matte es más de destreza ¿entonces como responde a esto?

Irene :a ver nosotras como educadoras de párvulos siempre nos albergamos en lo que manda el ministerio, y por lo tanto funciona como eje central los programas, los objetivos y los contenidos, así que yo como educadora pretendo hacerlo en ese sentido, las tareas se van a ir cumpliendo en la medida en que vayan adquiriendo, en la medida que nosotras podamos encajar en las fortalezas y necesidades de ese grupo, así que yo no te podría adelantar porque primero hay toda una etapa de diagnostico donde todas nosotras vamos a analizar, vamos a ver con que destrezas como te digo con que fortalezas, oportunidades y con qué debilidades vienen, entonces no te podría adelantar como se van a hacer las mediaciones, como yo voy a encajar ese trabajo con el Matte, porque primero para mí es fundamental partir desde el diagnóstico, ya, de la familia del contexto, eso para mí es fundamental y a pesar de que llevo muy poquito en el ejercicio de la profesión, me he dado cuenta que todos los grupos son totalmente distintos. ¿Ya? a pesar de aquí, aquí ahora tengamos una modalidad de trabajo con los niños eso puede cambiar

I: y en relación al colegio, el colegio ve al nivel de educación parvularia o hace la distinción entre pre kínder y kínder

Irene: en ocasiones hace la distinción entre pre-kínder y kínder pero generalmente nos ve como educación parvularia, ven como la base digamos, como el nivel de educación parvularia, como niveles de transición en realidad, que son como la transición a una etapa más formal

I: en este caso eres tú la que va a continuar con el nivel el próximo año, ¿has sabido del caso de que el profesor o profesora de primero básico le diga a la educadora oye necesito tales cosas para el próximo año?

Irene: no, he no, en realidad en las pocas reuniones que hemos tenido, han sido en relación a reflexionar ¿qué es lo que es mejor para los niños?, ya, como te digo han sido muy pocas reuniones, pero a mí, yo el año pasado tuve un kínder y jamás un profesor me dijo o me pidió tales cosas

I: entonces ustedes no tienen instancias de poder compartir

Irene: una pequeña instancia, pero como colegio no tenemos un bloque, una instancia, además nuestro bloques, nuestros recreos con los de básica son distintos así que ni siquiera tenemos la oportunidad dialogar informalmente en esos pequeños espacios que se producen entre bloques, entre recreos, en horas de colación no, no tenemos ese bloque como colegio, entonces partiendo de eso es muy difícil el poder reunirse ya, porque en realidad todos nosotros claro, tiene su horario acá, pero también tiene otras actividades, bueno extras del horario laboral

I: entonces tal ves tú con la otra educadora tiene más posibilidades

Irene: exacto porque tenemos más, como te digo tenemos pequeños bloques que son mas informales pero que son súper ricos en realización por ejemplos trabajamos de formas más articulada viendo por ejemplo que aprendizajes están tratando, que aprendizajes trabajas tu y pero como te digo entre esos horarios, horarios de recreo, horarios entre bloques ahí podemos dialogar estas cosas, si pero...

I: ¿tú sabes si en el PEI se aborda algo de la articulación, de la importancia de unir todos los niveles?

Irene: No, porque, existe un proyecto educativo como colegio, pero este proyecto, tengo entendido, así me lo dieron entender a mí, que cuando llego la Universidad, ya, ese proyecto estaba en construcción, en reevaluación de cómo está en esa etapa en realidad, yo lo que tengo del año pasado del proyecto educativo del liceo Mercedes Marín del Solar, no abordan temas tan profundos, pero en aspectos generales, entendiendo que el colegio tiene los tres niveles de atención escolar, entonces pre básica, básica y media en donde se abordan aspectos generales, he entorno a como debería ser, a que pretendemos, que es lo que esperamos y que es lo que vamos a hacer para poder lograr lo que esperamos, pero se aborda en ejes generales, no va a aspectos más profundos, no se menciona como conceptos y no se profundiza

I: bueno como te mencione antes la idea final nuestra es, no es solo investigar, sino dejar escrito aspectos para poder mejorar, entonces ¿qué elementos crees tú que serian convenientes que tuviera esta propuesta articulatoria? En relación al lenguaje escrito

Irene: en relación al lenguaje escrito...

I: considerando ante todo que exista una propuesta ¿Qué elementos debería tener a tu juicio esta propuesta? Por ejemplo lo que mencionabas los tiempos para que se reúnan

Irene: es que yo creo que es fundamental, que en la propuesta exista una, una, una idea de cómo podríamos, ni siquiera aunar criterios, porque en esto yo diría que es necesaria una apertura de todos, no solo en el aspecto actitudinal, sino que mas en el aspecto procedimental, ni siquiera conceptual, ya, en conceptos digamos a partir de la reflexión, cada uno puede evolucionar y puede cambiar ciertas opiniones que tenga o ciertas estrategias que está llevando a cabo, pero yo creo que en la propuesta tiene que estar ese espacio, ya que como institución educativa no tenemos ese espacio, ya y no me refiero solo a aspectos físicos sino que horarios para reunirnos y decir mira: esto y esto es la mejor manera de trabajar, ya, o mira yo tengo esta propuesta analicémosla, ejecutémosla, veamos si es que existen las fortalezas y oportunidades, entonces cambia, nadie ha dicho que sea fácil, entonces en ese sentido sería fundamental, eso creo que debería llevar una propuesta. Y otra cosa que yo creo que se debería eh tomar en cuenta que de repente como educación parvularia, estamos un poco limitadas en relación a las decisiones que se tomen como colegio y como nivel, y que de repente la

educación como más formal en ciertos aspectos, que es más difícil de analizar. Los programas de básica, los aprendizajes para básica y los aprendizajes para educación parvularia de repente hay algunos aprendizajes, sobre todo en el ámbito de comunicación de lenguaje verbal y lenguaje escrito que no tienen mucha relación, porque en uno se esperan ciertas cosas en relación a las destrezas y en el otro en relación al contexto a que tengas por ejemplo en una de las reflexiones analizamos un aprendizaje de básica que tenía que ver con el niño tiene que pronunciar tal y tal letra o tiene que saber hasta esta fecha tales y tales letras; en la educación parvularia que te dice a ti, o sea nosotros tenemos el aprendizaje escrito ¿Qué te queda a ti como educadora? Que no importa que el niño no aprenda tal o cual letra primero que la otra, o antes que la otra, lo que importa es que el niño busque relacionar y que parta de su descubrimiento propio, de los aprendizajes que, a partir de ese descubrimiento personal que él hace, el pueda ir relacionando, digamos, las letras, las palabras del entorno, los sonidos, no te dice yo ya pase por el sonido, ya pase por las vocales, pero en la básica si entonces ¿Cómo puedo articular? Esa es la gran interrogante

I: claro, tú dices que ese es un problema de articulación curricular, de marcos curriculares, una cosa más Ministerial, ya no sería como un problema de establecimiento, de niveles, de educadores

Irene: en torno a eso sería fundamental, no una panacea ni siquiera una propuesta, sino que un análisis de lo expuesto, un análisis más profundo, he que es lo que ustedes se imaginan que podría estar que es lo que podrían reflexionar en relación a él.

I: y considerando que exista una propuesta de articulación ¿Cómo crees que beneficiaría al colegio, a los párvulos, a ustedes como educadores?

Irene: yo creo que mira, la articulación es algo tan fundamental para los niños, para nosotras para la comunidad educativa, la articulación es como todo el sentido si hay sentido hay significado, si hay significado hay trascendencia, es como toda una cadena y si hay trascendencia hay aprendizaje, entonces para mí es como ese hilo y esa es la cadena, nosotros miramos la articulación de una manera tan practica, tan fundamental, que lo tratamos de llevar de esa manera, ya, entonces como educación parvularia podemos tener una propuesta articulatoria entre niveles y como te decía a nosotras nos cuesta, ¿en qué sentido? De aunar las mismas experiencias, pero sí de trabajar en torno a un eje temático, los espacios, todo eso se puede potenciar entre niveles, de hecho, lo más importante de la experiencia no es para que los niños conozcan la sala, conozcan la otra tía, es para que los niños se puedan potenciar entre ellos a lo mejor en capacidades que en el kínder ya se han desarrollado y en el pre-kínder están en ese proceso, o a lo mejor al revés, he de repente en el caso del pre-kínder que han logrado desarrollar ciertos contenidos, no cierto, que empiezan a usar estrategias para poder resolver lo que les proponen que en el kínder no las han desarrollado, y eso les sirve para formar un aprendizaje de manera más integral, ya, porque a lo mejor la manera en que me lo propuso la tía no es la manera en que yo se me hace más fácil hacerlo o a mi me produce más agrado, pero la manera en que lo hizo el compañero de

pre-kínder si, y es una manera en que tu lo estás haciendo mejor y podemos seguir a aprender, que tenga sentido, ¿me entiendes? Entonces en ese sentido lo encuentro más positivo

I: ¿crees que es factible realizarla?

Irene: yo creo que si

I: ¿Qué personas crees tú que deberían participar de esta propuesta, para que pueda implementarse?

Irene: las educadoras, el profesor, el director, la jefa de unidad técnica pedagógica, yo creo que todos tenemos que estar de acuerdo en realiza, en estar acá, como te digo todas las personas que nombre (golpean la puerta y es una niña que entra llorando y pateando) ¿te das cuenta? Entonces mira todo se trata de crear estrategias de conocerlos, porque la Aranza se espera que la trate igual que la mamá y yo no hago eso, la dejo llorar, que descargue su rabia. Yo como persona me tomo las cosas con calma

(No se escucha el audio porque Aranza golpea la mesa)

I: me podrías dar una caracterización del grupo

Irene: ¡oooooy! Es un grupo heterogéneo, muy, muy heterogéneo, no se motivan mucho con las experiencias ellos están acostumbrados a hacer, aunque no lo hagan de la manera adecuada. No se refiere solamente al ámbito de relación con el medio, tienen problemas de convivencia.

I: estoy mirando y ¿esto que hay acá es una biblioteca?

Irene: si, hay una pequeña biblioteca de aula ahí

I: y esa biblioteca de aula ¿la formaste tu? ¿Las familias enviaron textos? ¿Te lo dio el colegio?

Irene: algunos si, algunos venían ya del colegio nos dio textos, el ministerio, de hecho ese libro que está ahí, que lo trabajamos, otros textos los han donado las familias, otros las estudiantes en práctica, a las que se les agradece mucho su aporte.

Yo creo que de esto tenemos que reflexionar todos, no se trata de que llegue alguien y te diga, mira aquí vengo con una propuesta, porque para que sea significativo para todos, porque para mí lo es, porque ustedes están con el sello de educación parvularia, para mí es muy significativo, pero yo también a partir de este contexto en el que yo me desenvuelvo, este contexto más escolarizado, yo también he tenido muchos y yo se los transmito de esa forma, porque de esa forma he podido solucionar y las cosas logran.

I: es que claro eso también depende de la naturaleza de cada Marco Curricular, porque las BC son más flexibles

Irene: Es que claro nosotros no tenemos opción, claro podemos ser más flexibles, claro porque como educadora tienes que ser más flexible, porque entendemos que el niño es una persona integral, si no logro desarrollar ese aprendizaje en el primer semestre lo lograra en el segundo, y si no lo logro en el segundo lo logrará más adelante y yo creo que ese sentido, porque a pesar de que yo llegue a trabajar aquí y la universidad te entrega un proyecto curricular en el que tienes que asistir a muchísimas prácticas y eso me ha permitido ver distintas realidades, en el colegio hay bastante apertura en relación a esas distintas realidades, digamos, no hay ni siquiera, la oportunidad de reflexión y acá el colegio es muy positivo en torno a eso. Yo he visto o sea, yo he visto el trabajo del colega, digamos que es un trabajo cabal, no es que yo lo diga lo es.

Entrevista a Educadora del Segundo Nivel de Transición

Datos de la muestra

a) Profesión: Educadora de párvulos y Licenciada en educación.

b) años de servicio:

c) estudios cursados (pregrado, postgrado, magister):

Informantes:

2) Sara Fernández

1) Waleska Gaete

Fecha: 27 de Octubre 2010

Hora de inicio: 9: 45

Hora de término: 10:45

Contexto: la entrevista se realizó en el casino del establecimiento, donde estaba el personal (manipuladores de alimento). En el patio se encontraba un curso haciendo educación física, tenían música puesta a un volumen elevado lo que dificultó el registro del audio. Durante la entrevista un grupo de estudiantes del establecimiento ingresó al casino donde realizaron la confección de unos afiches, hablando a nuestro lado.

I 1: Para poder desarrollar una propuesta de articulación quisiéramos saber si ¿ustedes lo ven como factible o no?

Cecilia: Es que o sea si yo les digo no, no, no habría la investigación, o sea yo siempre ligado a una necesidad de colegio y todo está la posibilidad de poder cambiar o sea emm, pero no depende de nosotros o sea ustedes nos hacen la entrevista a nosotros, hacen todo el trabajo con nosotros, pero eso no depende de nosotros, no depende de los educadores no de los...yo creo que ahí están ustedes equivocadas

I 1: ¿y entonces de quien dependería?

Cecilia: depende de las autoridades del establecimiento

I 1: ¿Del director?

Cecilia: es una de las personas digamos tiene que ver con los horarios de las personas, con las gestiones, la gente que se yo que digamos que construyen los horarios, esas personas diría yo

I 1: ¿en el proyecto educativo se considera algún proyecto articulador?

Cecilia: (ausencia de texto) mmm que yo sepa no

I 1: ¿los niños en su mayoría que entran a kínder, siguen después acá en el colegio?

Cecilia: Sí

I 1: ¿en su mayoría? Y el profesor de primero básico ¿Cómo sabe él los conocimientos que ya tienen los párvulos?

Cecilia: ha porque yo, digamos por iniciativa propia heee le doy a él todo un, los perfiles de los niños, hago un perfil de cada niño se lo muestro a él y todo los datos, de familia para que el sepa digamos, como es que viene mi curso ya ahora yo digo que mi grupo no es la totalidad del grupo que él tiene, digamos que el año pasado por ejemplo ingresaron al curso como 18 niños del kínder y el profesor tiene ahora 40 o sea más de la mitad del curso son niños que vienen de otros establecimientos o vienen de la casa que no han hecho kínder

I 1: ¿y el profesor de primero básico demuestra algún interés en saber como vienen los niños ya desde kínder? ¿El recibe las cosas que usted le muestra, las ve? Tienen alguna instancia en la que él pueda conversar y decir...

Cecilia: mira en las reuniones digamos se hacen reuniones de....en cuanto a conducta en cuanto a rendimiento son varias durante el año.

I 1: y en relación a la lectura y escritura, por lo general los niños ya cuando salen de kínder escriben su nombre, algunos pueden deletrear...

Cecilia: claro, yo te voy a explicar un poco eso, por ejemplo el año pasado trabajamos no tenía un horario que me haya impuesto, digamos el colegio, ya, o sea yo alegue como hartito hartito hartito, pero hay que aceptar ciertos paradigmas o sino, he no, como digamos el perfil, no concuerda con lo que el establecimiento digamos tienen que cambiar de acuerdo a lo que los superiores digamos te van pidiendo, de hecho el año pasado aplicamos digamos, yo era la que determinaba todo como eran las guías, planificaba, digamos que hacia todo lo que concierne a una educadora de párvulos, ahora tengo un horario cierto que me dio UTP, donde yo me tengo que acomodar a esos tiempos, de acuerdo al calendario, o sea digamos al horario para eso buscamos en el curso, ya en el curso, trabajar un poco el texto, el método de lectura y escritura, donde todo tiene un supuesto por supuesto, yo voy realizando las actividades del libro, las tomo y digamos y llevándolo a un contexto significativo para el niño, donde él tiene que escribir una carta, o por ejemplo realizar una receta de cocina, por ejemplo escribir los ingredientes. Yo le hago una actividad de forma lúdica donde ellos, yo les presento ponte tu los gorritos de chef, cierto, una bolsa les llevo los ingredientes y les propongo para que nos pueden servir esos materiales, tenemos que ir anotando los ingredientes y posteriormente los niños desarrollan la receta de cocina así hay una actividad donde van desarrollando mas y no es tan y punto me entiende, se nota la educadora de párvulos, tratamos de ir digamos trabajando con los niños estos textos significativos para él, y es más entretenido no es tan como invasivo o

tan esquemático el método Matte tan invasivo o tan esquemático en el fondo, el método es primero identificar las letras, digamos e el comportamiento que tiene que tener el niño dentro de la hora . A mí me gusta el trabajo en círculo, trabajo arto en círculo porque hay mucho más contacto con él las formas mirándonos a la cara. Yo en la mañana dentro del horario que me habían entregado yo hago otras cosas, porque igual es escolarizado, digamos por ejemplo el horario de los bloques de dos horas, igual al del colegio de 45 minutos, obviamente yo no puedo una actividad de hora y media, entonces tomo 20 minutos ponte tu o media hora para el desayuno, para ponte tu las responsabilidades del día, leemos el calendario, si hay cuentas, ven que día es hoy, ven cuanto vinieron, cuantos hay, entonces un poquito de ese espacio para poder hacer formación personal social, también hay un espacio que toman desayuno se lavan los dientes, la rutina diaria como se puede llamar

I 1: ¿Qué papel juegan las Bases curriculares y los Aprendizajes esperados?

Cecilia: yo trabajo con las bases curriculares, y el libro la semilla, digamos que está hecho en función de las bases curriculares, digamos que las experiencias están sacadas de ahí y es como gradual, no es una cosa como separada, por ejemplo en un aprendizaje.

I 1: en relación a los niños del año pasado y a los niños de ahora que están trabajando con el método Matte de enseñanza ¿Qué grandes diferencias hay?

Cecilia: mira no hay grandes diferencias fíjate. Al ser este un método tan así, mas esquemático, te digo abiertamente grandes cambios no hay, porque cada grupo es diferente, conversamos en el día, por ejemplo ha he funciona en todo ámbito hay matemáticas, el mismo hecho de contarse, se cuentan en la mañana, todos los grupos son diferentes, ahora con el libro ya es más avanzado, reconocen todos los sonidos de todo el silabario, reconocen palabras

I 1: yo estuve investigando sobre el método Matte, que dicen...

Cecilia: mira los niños primero se van por el sonido y andan preguntando, tía y esta que letra es, cual sonido es. Tu le vas diciendo por ejemplo el nombre, yo trabajo mucho por el nombre y están presente en todo el abecedario, no se po, yo tengo una Zulema por decirte el niño te va preguntando el sonido de su nombre y de ahí va asociando después, se va trabajando las vocales con las consonantes, entonces después el niño va uniendo el sonido de la vocal con la consonante o al revés, primero empiezan a leer la vocal, claro la i o la a. Después ellos van asociando consonante y vocal, trabajan básicamente tres consonante en el kínder, ven una palabra y “tía igual que mi nombre” N, Nicolás, así va saliendo, y te digo honestamente, por lo menos lo considere, no es que yo les quiera dar un poco de otros que apuntan a lo mismo, pero me gusto a mí, trabajar con este método considero que es un buen método ya, como así hay muchos más que deben ser muy buenos. Igual ponte tu hace un tiempo yo conocí el método LEM, ya una colega lo trabajo me lo enseñó, otro método es el Luz, creo que como educadora

uno no tiene que quedarse con un solo método tiene que ir conociendo, ir rescatando lo mejor de cada uno, no puede quedarse con una sola cosa, tiene que ir como probando como viendo que se yo, yo te digo que el método en si digamos ee tiene , diferencias como eee, que los niños aprende todos los días, aprenden primero que nada los sonidos, después lo otro.

I 1: ¿Así como UTP instauro un horario, así también pruebas, como para evaluar todo lo que se está llevando a cabo?

Cecilia: Mira nos solicitaron a nosotros que hagamos unas pruebas de nivel que se llaman, unas pruebas de nivel digamos, digamos que para digamos tener más o menos claro cómo están los niños y en qué nivel pasan a primero básico. Eso nos va a revisar.

I 1: ¿trabajan también el objeto y la palabra?

Cecilia: claro, claro, trabajamos por ejemplo ponte el libro en la pagina vemos ponte tu el objeto, la palabra y después una consonante con la vocal.

I 1: y los niños ¿muestran un interés, les gusta esta forma de enseñanza?

Cecilia: si porque ellos también, bueno es un trabajo mío porque yo los tengo desde el año pasado, y les incentivo la lectura, yo hago psicología para niños y siempre, por lo tanto les digo niños ustedes también van a leer pero del libro, después no van a necesitar que les lea el cuento po. Les cuento ponte tu, y después les digo a ellos que le inventen un final, y ahí ellos hacen preguntas después ponte tu ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando. Ellos están súper interesados en aprender, la gran mayoría ya sabe leer como se llama la calle donde vive, el papa, la mama, van digamos de a poco, dándole un significado a lo que leen.

I 1: ¿Cuántos niños son en el nivel?

Cecilia: son 30 y del año pasado tengo tipin 15

I 1: Cuando los niños escriben, realizan sus signos gráficos, están interesados preguntan ¿tía que dice aquí? O ¿ellos mismos lo leen indican la letra?

Cecilia: mira yo les digo a los niños que escriban como, como ellos creían, ellos por ejemplo conocen los sonidos, y colocan un signo que corresponden a ese sonido. Y cuando me comienzan a preguntar yo les comento que lo hicieron bien.

I 1: ¿Cómo se mantiene el interés del niño por la lectura y la escritura?

Cecilia: es que a los niños les gusta mucho, siempre están con el plumón en la pizarra, y manejo plumones, de hecho le gustan más que el lápiz mina, ponte tu en la sala a medida que ha ido avanzando el año, todos los paneles que hay en la sala se han ido construyendo, otro es el calendario, yo les traigo una hoja con los cuadrados que se yo, los treinta cuadrados y ellos hacen el numero y escriben el

día, así ellos saben un poquito más, porque las Bases mencionan hasta el 20. Así con la lectura, ellos van siempre un poquito más allá.

I 1: en relación a la planificación de las experiencias ¿no hay una planificación?, porque si las experiencias vienen dadas por la lecciones del método, ¿cómo se realiza?

Cecilia: no, yo las planifico, mira no todos los días yo hago texto, entonces yo tengo un horario de texto, tengo libre elección para realizar lo que mis niños necesiten, yo todo lo llevo a un contexto, no van a escribir una carta porque sí, tiene que tener un motivo.

I 1: usted comento que no tienen instancias para poder reunirse y conversar con el profesor de primero básico, ¿entonces cuando se reúnen?

Cecilia: mira conversamos porque yo me acerco a él en el pasillo, el mi almuerzo, en el almuerzo de él pero que tengamos una instancia, que el profesor de primero se reúna con la educadora de párvulos no. Además que se están haciendo intervenciones, digamos que con la UMCE todo esto es nuevo.

I 1: en el caso de que se diseñara una propuesta articulatoria ¿Qué elementos a su juicio debería considerar?

Cecilia: primero que todo debería tener un momento de reunión, digamos donde se reúna la educadora de párvulos de pre kínder y kínder, el profesor de primero básico, y también alguien de la dirección para que el hilo no se pierda, para hacer actividades en conjunto y el nivel vaya conociendo a su profesor. Tener reuniones una vez a la semana, dos veces al mes, una vez cada quince días. Muchas veces dicen que van a haber esos espacios y después no están, que sean reales. Donde se generen situaciones de conversación quizás, de conversar y solucionar. Porque quizás el profe de primero básico diga es que los niños no saben nada, se desvaloriza el trabajo de la educadora de párvulos, una porque somos pocas en un establecimiento. Pero cuesta demostrar un avance de repente.

¿Le ha tocado alguna vez que un profesor le diga necesito esto, esto y esto?

Cecilia: no es que a esas cosas yo me opongo, si po porque me dicen por ejemplo, mira yo el otro día hablaba con una profesora yo le decía oye, bueno ella me preguntaron en una reunión si los niños estaban leyendo silábicamente, entonces yo les dije ¿Qué es leer silábicamente?, entonces después conversando con una colega me dice en todos los colegios los niños salen de kínder leyendo y escribiendo, si le dije yo, pero yo trabajo con este elemento que se llama Bases Curriculares y aquí en ningún minuto dice que los niños tienen que salir de kínder leyendo y escribiendo, eso es responsabilidad del profesor de primero básico, le dije yo, y para eso estudio, me entiendes a mi me da lata igual ante la competencia.

Recordemos que nosotros trabajamos con niños pequeños, hay muchos niños que lo hacen, pongamos primero que nada a leer psicología. Psicología del niño ¿para

que realmente el niño está preparado a esa edad, si el niño digamos se interesa que rico, es cierto que en el método Matte el niño avanza mucho mas y silábicamente, en escritura me cuesta mucho más porque es complejo, la escritura es compleja manuscrita, porque digamos ellos escriben bien con letra mano imprenta, pero manuscrita ya es complejo no está dentro digamos de su parámetro, o sea 5 años digamos la motricidad fina de 5 años, hay mucho niños digamos que no están maduros como para poder digamos hacer esa letra. Te digo en cuanto a lectura, en cuanto a comprensión los niños están bien, escritura les ha costado más.

Entrevista al Profesor de Primer Año Básico

Datos de la muestra

- a) Profesión: Licenciado en educación y pedagogía general básica
- b) años de servicio: 5 años
- c) estudios cursados (pregrado, postgrado, magister): cursos método Matte, ayudantía en Brasil

Informantes:

- 1) Sara Fernández
- 2) Waleska Gaete

Fecha: 11/11/2010

Hora de inicio: 12:30

Hora de término: 12:58

Contexto: la entrevista se realizó en el primer patio del establecimiento, ubicado tras la caseta de portería. Hubo ruido propio de los estudiantes lo que dificultó el registro de la voz del entrevistado.

1: ¿Cómo se enlaza el método Matte con el marco curricular de enseñanza básica?

Carlos: lo que pasa es que a ver eee el Marco curricular está estructurado, por decirlo de alguna forma, los sectores, los aprendizajes esperados se alcanzan de esta forma, estos son los indicadores, los Mapas de progreso dicen una cosa y etcétera, etcétera ¿cómo lo hago yo en primero básico?, el método Matte me entrega una estructura de trabajo que va desde lo más simple a lo más complejo como en todo, pero se van entrelazando todas las cosas al mismo tiempo, por ejemplo yo no me dedico solamente a pasar lo que es un grafema yo el grafema lo asocio con el fonema y además la palabra derivada y con la escritura y la... entonces va todo ligado, y tu ahí vas motivando a los niños en distintas aéreas o sea tu me pregunta y ahora en primero básico que va primero el diptongo o el hiato ¿Cuál crees tú?

2: el hiato es más complejo el diptongo es más fácil

Carlos: aquí no el diptongo y el hiato pero aquí se enseña todo, pero se enseña todo, no se dice este es el diptongo se enseña que hay vocales que van juntas, y las vocales fuertes, las vocales débiles son las que se separan y eso es el lenguaje escrito.

3: en relación a la articulación, en la mañana estuvimos hablando con la educadora y ella nos comento que ustedes no tienen la instancia donde poder comunicarse, tener reuniones y hablar sobre eso, que igual es importante porque ¿Qué pasa con los niños que ya vienen de kínder y los que no cómo se puede saber en qué nivel o que saben ellos de lectura y escritura?

Carlos: Con el diagnostico inicial que haces cuando el niño llega a la sala y se lo haces a todos cuando llegan a la escuela, todos los niños de primero van a pasar por lo mismo, y tú te vas a dar cuenta desde el primer día de clases de quienes vienen y de quienes pasaron por un kínder bueno o malo eeee y quienes no, por una cuestión de hábitos, por una cuestión de trabajo, por un ritmo...los que vienen ponte tu entrando de este año yo sabía cuáles eran los niños que venían de acá, también después me llegaron los niños que no venían de kínder. Los niños de kínder de acá, de este colegio tenían una formación de hábitos bastante clara, a lo mejor les faltaba un poco de estructura para entender el trabajo de la clases .pero a medida que van con el primer dibujo, con el primer apresto inicial tú te vas dando cuenta de quien hizo kínder y quien no hizo kínder ya ¿y qué es lo que tenís que hacer tu? Eee no se po hacerlos trabajar con los que no saben primero y empezar a hacer un apresto eee los que no pasaron por ninguna de esas

I 1: igual hay una diferenciación

Carlos: claro porque tu tenís que nivelar primero para poder, para comenzar a construir el contenido o sino no se puede, ahí se van quedando algunos más atrasados algunos no van entendiendo el producto final. el apresto inicial del Matte, por ejemplo, escribir de corrido que los niños no tienen idea de cómo agarrar el lápiz, pero los que ya lo saben hacer no, entonces hay que hacerles otra guía de lo mismo para que no vayan perdiendo el hilo del trabajo.

I 1: ¿Cómo profesor de primero que se espera que lleguen sabiendo los niños?

Carlos: yo primera vez que tomo un primero básico

I 1: ¿en cuánto años de ejercicio?

Carlos: yo llevo cinco años trabajando, yo nunca había trabajado en un curso tan chico, salí de la universidad y comencé a trabajar en este mismo colegio y recibí un quinto, los deje en octavo entonces, es otra forma totalmente distinta, aun cuando yo conozco todo lo teórico del trabajo con los niños, pero ahora me es duro po complejo. Yo con los de octavo me podía sentar en la mesa, en la silla y comenzar a conversar con ellos y darles el trabajo que tenían que hacer, ahora no tengo que estar encima, en todas lados, casi de cabeza para que los niños, poder llamar la atención, montón de cosas que lo requieren por una cuestión de madures, por una cuestión de etapa.

I 1: ¿Qué se espera que los niños aprendan? ¿Las expectativas sobre los niños que van a ingresar a un primero básico?

Carlos: mmm, lo primero que sepan leer, jajajajaja. No por porque esa es la pega del profe de primero. Que los niños manejen conceptos básicos, no se po, que sepan cuáles son las vocales, que manejen una o dos consonantes, eee que tengan una estructura de trabajo para realizar, o sea que sepan que dentro de la sala de clases se trabaja y no se juega, que eso es un poco complejo, que siento que yo estoy hablando de puro patudo, pero de repente siento que no es tan así en la sala del kínder, ya que como todo hay que asociarlo con el juego, ellos entienden que todo es juego. Te estoy hablando como de patudo. Pero me da esa sensación de que ellos, cuando están dentro de la sala de clases trabajan a través del juego lo que necesitan saber, entonces, pero ellos les cuesta adaptarse a trabajar y que comiencen algo y que lo terminen es muy complejo, y quizás si lo hacen en kínder, claro en el verano se les olvida

I 1: ahora netamente lo que va a la posibilidad de crear un proyecto articulatorio entre ambos niveles ¿Cuáles serían las ventajas y desventajas?

Carlos: las ventajas que nosotros conocemos, a ver si nosotros supiéramos que vamos a contar con los mismos niños en primero, pucha podríamos decir sabís que yo voy a pasar esto y esto, este es el desarrollo motor y así lo vamos a trabajar, hazlo tu de esta forma para yo saber, si esos fueron los niños con los que voy a trabajar a lo mejor podría ser, pero como aquí llegan los 20 que quedan del kínder y los 20 que llegan de afuera no hay como, si fuera una cuestión a nivel nacional, el trabajo de articulación se da de esta forma puede ser y se puede dar

I 1: ¿y el problema ahí sería los ingresos nuevos?

Carlos: claro, porque nunca sabes con que te puedes encontrar, a lo que te enfrentas

I 1: pero pensando en los niños que permanecen en el establecimiento, como para progresar en sus aprendizajes considerar lo que ellos ya saben ¿en que podría favorecer?

Carlos: mas rápido, imagínate que yo tengo un curso de 42 niños, ese es primero básico, de los cuales tengo 4 no lectores, 4, y tengo 7 que están ahí en el proceso de que si lo alcanzan de aquí a un mes pueden pasar y si no se quedan repitiendo primero, porque no alcanzaron los niveles iniciales de lectura para estar en segundo. Entonces pucha, a mi a lo mejor podría haber tenido a todos leyendo en, a fines de, si hubiésemos trabajado con algún conocimiento inicial que el niño necesita, pero para todos, todos conocen las 5 vocales, 2 o 3 consonantes, y el tema escrito, hubiese sido mucho mejor, habrían tenido claro cuál era, de repente no sé el concepto de lo que se escribe con lo que se lee, que es muy distinto decir no se po la De de la D

I 1: ¿Qué es lo que plantea el método Matte?

Carlos: claro, porque el método Matte trabaja más con el sonido que con el nombre, ellos ni dicen eme a eme a, dicen ma-ma

I 1: tampoco tienes como parámetro de comparación en relación a este primero con otros primeros, en relación también a lo que es el método Matte

Carlos: lo que pasa es que el método Matte vendría a hacer un método de lectura y escritura, que pasa el contenido, yo llevo, a ver, estamos en Octubre, el curso del año pasado en Junio, había pasado seis consonantes y yo a estas alturas del año ya pase todo el abecedario, el niño lo conoce y lo maneja

I 1: ¿y lo relacionan también?

Carlos: lo relacionan también, con las palabras y el puede ir en la calle y leer cualquier palabra

I 1: ¿Cómo podría favorecer a la educadora y a ti el poder desarrollar una propuesta articulatoria?

Carlos: nos ayudaría a hacer un trabajo más fácil, un trabajo articulado va a ser un trabajo más fácil pal próximo año, y va a servir para que el profe de primero no se detenga en apresto, en, no se po en dificultades que tengan los niños, mmm ¿Cómo se favorecería? no se po. Un trabajo en conjunto, un trabajo en equipo no se po y mayor beneficio para los niños que de repente no se po todo esto es un contexto donde el niño se desenvuelve es necesario que ellos sepan identificar cosas, saber cosas no sé, no lo sé.

I 1: a ver por ejemplo, ¿ustedes no tienen actividades en conjunto? Y el PEI contempla...

Carlos: no, tampoco.

I 1: ¿tú conoces el decreto articulatorio? ¿La articulación a nivel colegio es una temática?

Carlos: No, no

I 1: ¿ha pesar de que se instauro para todos los niveles el método Matte?

Carlos: he lo que pasa es que con el tema de la SEP, los resultados obtenidos del año pasado dijeron que había que tener un cambio a lo largo de cuatro años se hizo un estudio y se conoció que los niños no estaba avanzando con el método holístico, hay que hacer un cambio, ¿Cuál es en el cambio que podemos hacer? Este es el método Matte, trabajamos con el método Matte, y según, los resultados que hemos obtenido hasta el momento ha dado mejores resultados de lo que había, ya que los niños, ya saben leer, ya saben reconocer el grafema del fonema, se pueden desenvolver, pueden ir a la biblioteca sacar un libro y saber de qué se trata, no sé si es el apropiado, pero es el experimento que se hizo.

I 1: y los textos que entrego el MINEDUC, de lenguaje y comunicación ¿se ocupan?

Carlos: No

I 1: ¿Ustedes trabajan con los textos del método?

Carlos: sí, el método Matte, pero en los otros textos sí. Ahora dependiendo del resultado final se va a evaluar si se sigue en niveles más arriba.

I 1: o sea el primero básico es el único que está trabajando netamente el método Matte

Carlos: Método Matte, y el kínder, que tampoco lo está trabajando como lo debería trabajar

I 1: ¿Por qué tampoco el método Matte está destinado para esa edad?

Carlos: para kínder sí, es que si debe ser, y mandaron a la profesora a estudiar, lo que pasa es que ella, ella, ella, es llevada a sus ideas también, a lo mejor el próximo año nos vamos a pegar un tortazo, porque ella debiese trabajar el método Matte, preparándolo para el próximo años.

I 1: tal vez ahí debería existir un proyecto de articulación

Carlos: es que, puede que sí, puede que no, no sé, haber si se entendió de la jefatura técnica que los niños en el kínder tenían que trabajar con el libro semilla, que es el libro con el método Matte, y se está trabajando casi al final del proceso, cuando eso debió haberse hecho desde el principio ¿Qué es lo que yo estoy esperando? Como jefe técnico yo diría si mandamos a la profesora a estudiar, si compramos el texto para que ella trabaje, de este modo, con este texto, es porque los niños que estén en primero el próximo año van a tener que avanzar mucho más rápido de lo que avanzaron este año, creo que esa es una parte de la articulación. Pero aquí hay un cortocircuito, porque a lo mejor si yo tomo primero el próximo año, espero que los niños vengan con esos conocimientos previos que trabaja el semilla.

I 1: entonces ¿tú tomas primero el próximo año?

Carlos: jajaja no se, somos dos, a Sofía y a mí nos mandaron a hacer el curso, así que pude ser cualquiera, lo estudiamos y todo el tema, a ella también la mandaron a la educadora. Entonces si yo me he ceñido a trabajar el tema como se debe trabajar, con la motivación de esa forma, con el tema escrito, con el análisis de las palabras, etc, me he creado toda, todo el cahuín y vamos a llegar el próximo año, imagínate el que es el único primero y yo como el único profesor y lo tengo que tomar creo que los niños van a venir con todos los conocimientos, mucho más que los niños de este año entonces creo que tengo que hacer un trabajo mucho menor porque yo me he sacado la mugre por enseñarles porque como los niños no venían con esa estructura y nos metimos a una cuestión que es como bien ordenada, estructurada y que se yo, que los aprendizajes se alcanzan de esta forma y se enseña la letra de esta forma y se pronuncia de esta forma eee y es

harta pega, pero yo pienso pucha como colegio se pensó que podía resultar yo estoy esperando que el próximo año, los niños lleguen con eso.

I 1: ahora el tema SIMCE

Carlos: todavía no es un tema, todavía no es tema. Porque estamos definiendo que es lo queremos de nuestros alumnos, porque de repente nosotros pensamos pucha somos un colegio de contención, donde se nos ablanda el corazón cuando sabemos que hay un niños que tiene una dificultad, que fue abusado, que fue maltratado o que lo tratan como las verijas, ¿pucha que hacemos? ¿Lo mantenemos o lo echamos? Lo mantenemos, aunque sabemos que esos niños no van a alcanzar los niveles que el SIMCE requiere.

I 1: pero a pesar de eso no han estado mal en los últimos resultados

Carlos: no, mira todo parte por un cambio que se hace primeramente en este colegio, porque hay arto profe joven, motivados, que quieren que los niños avancen a pesar de todas las dificultades que tengan y la jugamos todo el rato por él, pero también tenemos que saber que va a haber un momento en que los niños no podemos exigirles más, ¿Por qué no podemos exigirles más? No porque no tengan la capacidad sino porque su entorno no se los permite, ¿Por qué , que saco yo con mandarle tareas pa la casa, pa que ejercite un poco si se que con suerte tiene casa y tiene a alguien que lo puede ayudar, pero en eso estamos viendo cómo hacerlo, como apoyarlos no se po, no puedo ser especialista en lenguaje y trabajar solamente pensando en cuarto básico, si queremos resultados hay que trabajar y desde kínder hacerles pruebas con alternativas, sean orales, escritas no po, cosa de formarles una estructura, hay que hacer un proyecto un plan de trabajo, para lograr lo que el colegio espera, el director llego y dijo queremos 300 puntos ¿qué de adonde? , ¿De adonde? Es una cuestión irrisoria, los colegios aquí. El Siria saca 300 puntos, sobre 300.

Primer registro de observación NT2

Fecha: 25 de Octubre 2010

Lugar: Sala de actividades

Observador: Mirian Cisternas E.

Hora inicio: 09:07 AM

Hora termino: 12: 00 PM

Foco de observación: Situación de aprendizaje, espacio y recursos educativos.

Descripción contexto de observación:

Un grupo de 26 párvulos se encuentran sentados y reunido formando un semicírculo, sentadas entre éstos, se encuentran dos estudiantes en práctica, mientras que la educadora encargada del nivel, se ubicada frente a ellos. Se encuentran desarrollando el período de saludo.

Observación

1º Situación:

La educadora ofrece a un niño la tarea de contar cuántos de sus compañeros varones, habían asistido a la clase y le pide además que registre la cantidad total en un panel confeccionado con dicho propósito. El niño cuenta un total de 13 y se dirige hasta el panel para registrar el número, la educadora le dice: “ahora lo escribes bien, porque tu compañero... ¿que escribió antes?”, los niños dicen a coro: el tres con el uno, la educadora interviene: ¿y cómo se escribe trece?, los párvulos responden a coro: “el uno con el tres”. En ese instante, uno de los párvulo interviene diciendo: “tía entonces empatamos”, a lo que la educadora responde: “¿por qué dices eso?, porque hay la misma cantidad de niños y niñas”, la adulta no responde, poniendo su atención en otros párvulos que se levantan de su silla para pelear.

Luego de que el párvulo registrara el número 13, vuelve a su lugar y se sienta. En ese instante la educadora le muestra al grupo una caja forrada con diferentes colores y les solicita que escojan al azar, quienes serán responsables de cumplir roles durante la jornada, para esto cubre la caja con unas hojas a modo que no puedan escoger, mientras algunos párvulos sacan al azar desde la caja unas tarjetas que contienen las fotografías de los párvulos del nivel, acompañado de algunas palabras alusivas a las características de éstos, tales como: su nombre, nacionalidad y firma entre otros (tarjeta de identificación). Cuando los párvulos sacan dichas tarjetas al azar, se aproximan hasta un panel ubicada en la pared para pegarla al costado de diferentes dibujos, que al parecer estaban creados por los párvulos, dichos dibujos representan diferentes acciones como: repartir materiales, limpiar mesas, repartir jabón, ordenar la sala, se escogen para esto dos responsables por cada acción.

La educadora se sienta frente al grupo y les muestra una carpeta, mientras les pregunta: “¿qué hay aquí”?, a lo que los párvulos responden: “los destacados de la semana”, esta saca desde la carpeta una hoja con unas fotos impresas, al

mostrar la fotos al grupo, un niño le pregunta, porqué su compañero es destacado nuevamente, mientras se pone a llorar, la educadora hace una pausa y lo escucha, luego le explica diciéndole: “tu compañero se repitió porque se volvió a portar bien”, el niño sigue regañando. La educadora le pide al grupo que aplaudan a los destacados de la semana, mientras quienes aparecen en las fotos se muestran alegres.

La educadora pregunta a los niños: “¿saben a cuento estamos hoy?”, el grupo se refiere a diferentes números, luego les pregunta “¿Quién sabe escribir 25?”, una niña se levanta de su silla y le pide un plumón a la educadora para registrar en el panel, el cual se encuentra ubicado detrás del grupo, posteriormente la educadora les menciona las actividades que se realizarán durante la jornada tale como: “hoy vamos hacer una experiencia de ciencias, luego irán al recreo, después vendrá un fotógrafo y tendrá que tomarse la foto para los papás y después a almorzar”, mientras ella habla los párvulos la escuchan, después de esto les pide, que tomen su silla ordenadamente y se ubiquen frente a las mesas que corresponden, ubicándose en dos grupos de ocho y uno de siete párvulos.

2º Situación:

La educadora y técnico piden la atención de los niños y niñas para comenzar una experiencia, mientras las estudiantes en práctica les facilitan a cada párvulo materiales como: una huincha de papel y plumones, mientras los párvulos se distraen conversando, discutiendo y peleando entre ellos, los niños y adultos suben la intensidad de su voz para comunicarse.

Las adultas de las sala recurren una a cada subgrupo, realizando la mediación correspondiente a la experiencia por separado, en ese instante se suma a la mediación la asistente técnico, la cual se encarga junto a la educadora de desarrollar la experiencia con uno de los subgrupos, para esto invita a los párvulos a reunirse en duplas y a ubicarse al centro de la sala, les indica además que uno debe recostarse y el otro deberá marcar su estatura en la huincha de papel y luego cambiarán los roles, una pareja de párvulos desarrolla lo sugerido y luego ambos se interesan por registrar su nombre en la huincha. Luego de que el grupo se midió, la educadora y técnico, median la situación pidiéndole a los párvulos que cuenten cuantos palos de helado entran en la medida que habían registrado anteriormente, para esto los niños y niñas van recitando los números mientras ubican sobre la huincha la cantidad de palos necesarios para cubrir hasta la medida registrada, se finaliza registrando la cantidad de palos utilizados, para esto la asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?”, uno de los párvulos responden diciendo: “el uno con el diez”, al escuchar la respuesta la técnico repite la pregunta, a lo que el párvulo responde lo mismo, luego la técnico se adelanta a la nueva respuesta diciendo: “se escribe el uno con el cero”, luego le al mismo niño que registre el número. Mientras se realiza dicha mediación hay una estudiante en práctica con cada grupo, estas intentan hacer la mediación con el grupo, indicándole a los párvulos que se midan en parejas, algunos niños lo hacen otros

se distraen realizando otras acciones como conversar, pelear, se levantan de su lugar y caminan por la sala.

En ese instante se saca a un grupo de párvulos de la sala, lo cual había sido anticipado por la educadora diciendo que: “hay un grupo de párvulos que trabaja durante la jornada aspectos... psicomotrices con otros educadores”.

Espacio educativo

En la puerta principal de la sala se encuentra pegada la palabra: “puerta” y además se encuentra pegado un papel que indica la planificación del período de saludo. Continuando en la misma pared, se encuentra un panel técnico el cual cuenta con algunas decoraciones como remolinos de papel, además de otros elementos como: una planificación, un horario que estipula la distribución del tiempo en relación a las temáticas que se tratarán como ejemplo lunes matemática, martes lenguaje, etc. y algunas notas de comunicación con los apoderados, entre otros.

En la misma pared de la sala, se encuentra una serie de fotografías en ubicación vertical, la primera de éstas se encuentra ubicada sobre la altura de los párvulos, dichas imágenes representan diferentes actividades desarrolladas durante la jornada, a un costado de estas se encuentra un recurso pedagógico tipo panel, confeccionado en papel, el cual consta de: un calendario escrito por los párvulos, bajo éste se encuentran dibujos, algunas letras y palabras creadas por los párvulos, estas representan las responsabilidades que deben asumir los párvulos para el funcionamiento del grupo, a un costado se encuentra un dibujo tipo de niña y de un niño, debajo de los dibujos se encuentra escrita la palabra “asistencia”, en el extremo inferior de cada dibujo se encuentran papeles apilados y corcheteados a modo de ir registrando la asistencia de los párvulos y luego retirar el registro sacando el papel, al lado derecho existe otro recurso de forma circular tipo reloj con manecillas que indican la condición del tiempo, para esto se encuentran cuatro dibujos que simbolizan las condiciones como: un sol, una nube, una nube con un sol aproximándose y una nube de la cual caen gotas de agua, sobre este recurso se encuentra un cartel que indicando: “El clima”.

En la parte superior de esta misma pared existe una franja con dibujos asociados a las vocales en mayúscula e imprenta, bajo esta se encuentran dos ventanas grandes que ofrecen luz a la sala, en el borde de éstas existen repisas que sostienen algunos materiales ordenados en canastas y recipientes de plástico.

En otra pared se ubican dos estantes plásticos altos, uno a cada extremo de la sala, en una de sus puertas está escrita la palabra “estante”, y sobre la otra un dibujo de un auto coloreado en azul, sobre uno de los estantes se encuentran algunas cajas de cartón forradas con papel, que al parecer contienen material pedagógico. En la parte superior se encuentra tres letras m, p, s, fabricadas de goma eva, con un cordel bajo estas que sujeta un dibujo alusivo a cada letra sobre estas se encuentra escrito: “Las consonantes”.

Entre los estantes además se encuentran una repisa ubicada sobre la altura de los párvulos, en ésta se apilan los cuadernos de los párvulos, a un costado de los cuadernos se encuentra un grupo de señales de tránsito en miniaturas confeccionadas en madera, bajo esta repisa se encuentra un mueble tipo estante bajo, con dos niveles; en el nivel superior se encuentran apilados un grupo de libros (libros que da el ministerio para el segundo nivel de transición); y en el nivel inferior se encuentran ubicados diferentes elementos tales como: pizarras a plumón una canasta que contiene varias pantuflas. A un costado de este mueble se encuentra un cartel que indica: "Rincón de Lectura", sobre el cartel hay un dibujo tipo caricatura de una niña leyendo y otro cartel indicando la categoría "cuentos", bajo estos carteles hay un organizador con cuatro carteras, fijado a la pared y a la altura de los párvulos, en éste se ubican diferentes libros de cuentos algunos de estos se encuentran deteriorados.

Al costado derecho del estante bajo, se encuentra un paleógrafo donde hay pegados trabajos de los párvulos donde éstos dibujan y escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres.

En la otra pared se encuentra una ventana y en el borde de ésta una repisa que sostiene algunos materiales organizados en recipientes, bajo esta repisa un mueble de madera que permanece cerrado y entre la repisa y el mueble se encuentran libros de escritura y de lectura (libro semilla, kínder, iniciación a la lectura y escritura, método Matte). En la misma pared se encuentra una pizarra a plumón, que ocupa gran parte de la pared y se encuentra ubicada a la altura de los párvulos sobre ésta una franja con diferentes dibujos relacionados a las letras del abecedario en mayúscula y la palabra que representa al dibujo en borde inferior, bajo esta franja se encuentra una secuencia de los distintos momentos de la jornada representadas en fotografías de los niños y niñas del grupo. En la misma pared se encuentra una puerta de entrada a un cuarto donde se guardan los materiales y otros elementos para el desarrollo de las clases, en esta puerta se encuentra pegadas fotos de niños y niñas agrupadas con un título que indica: "Destacados de la semana", utilizando para ello letras de varios colores.

En el extremo superior de la siguiente pared se encuentra un cartel que indica: "Mi identidad" y otro que dice: "pared", en el extremo interior hay un perchero que contiene las pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, seguido de su cuerpo dibujado por ellos mismos.

En el baño se encuentran ubicados algunos símbolos que indican acciones y advertencias, bajo éstos palabras al parecer escritas por los niños tales como: "peligro", "salida de emergencia". Además de letreros y carteles que invitan a acciones como: "cuidar la higiene", "lavado de dientes", entre otros. Además se encuentran imágenes de secuencias de acciones relacionadas a la higiene, tales como: lavado de manos, lavado de dientes, procedimientos para utilizar el inodoro,

entre otros. Algunas de las imágenes, carteles y señales, se encuentran fuera del alcance de los párvulos

Al revisar los cuadernos y libros de escritura de los párvulos puede observarse actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas, quebradas, entre otros. En el libro de preparación para la lectura puede observarse actividades tales como: discriminación visual, letras relacionadas a objetos, entre otros.

El grupo de párvulos se organiza formando tres grupos. Las mesas tienen pegada una huincha en forma horizontal indicando las letras del abecedario en minúscula, con una imagen relacionada al letra en el extremo superior, se observa cuatro huinchas por cada mesa. Cuando se le pregunta a la educadora para qué utiliza ese recursos ella dice: “esto lo implementamos desde hace una semana” y es para que los párvulos reconozcan este tipo de letra, porque si te fijas la mayúscula ya está pegada ahí”... indicando las letras ubicadas en la pared”

Comentarios del observador/a:

- La mayoría de las situaciones son mediadas en subgrupos en el período de desarrollo.
- Los párvulos alzan el volumen de su voz para comunicarse durante la jornada.
- Existe gran cantidad de tiempo de espera entre períodos y durante la mediación de subgrupos.
- Las experiencias no presentan una estructura clara en cuanto al inicio, desarrollo, especialmente en la finalización.
- Los párvulos se interesan por registrar su nombre
- Cuando desean escribir otros elementos recurren a la reproducción
- Generan hipótesis de escritura
- La educadora asegura que la rutina observada podría no ser la usual, comentando que las estudiantes causan “desorden”, en los párvulos.
- El ambiente en general no es percibido como óptimo para el aprendizaje de acuerdo a la observadora en cuanto a:
- Organización y optimización del espacio.
- Ausencia de recursos atractivos e innovadores que incentiven al aprendizaje relacionado al lenguaje escrito.
- En relación al confort; el lugar está sucio, los materiales están cubiertos de polvo, desordenados, existe mal olor en la sala ya que la sala tiene conexión directa con los baños los cuales se encuentran con mal olor durante la jornada, el nivel de ruido es molesto y dificulta la comunicación
- Cuando la mediación se realiza por la educadora formando semicírculo se logra incentivar al grupo a la participación.

Segundo registro de observación NT2

Fecha: 17 de Noviembre 2010

Lugar: Sala de actividades

Observador: Sara Fernández

Hora inicio: 09:15 AM

Hora termino: 10: 15 AM

Foco de observación: Situación de aprendizaje, espacio y recursos educativos.

Descripción contexto de observación:

Un grupo de 24 párvulos se encuentran sentados formando un semicírculo, frente a ellos se encuentra la educadora de párvulos desarrollando el período de saludo.

Espacio educativo:

En la puerta principal de la sala se encuentra pegada la palabra: “puerta” y además se encuentra pegada un papel que indica la planificación del período de saludo. Continuando en la misma pared, se encuentra un panel técnico el cual cuenta con algunas decoraciones como remolinos de papel, además de otros elementos como: una planificación, un horario que estipula la distribución del tiempo en relación a las temáticas que se trataran como ejemplo lunes matemática, martes lenguaje, etc. y algunas notas de comunicación con los apoderados, entre otros.

En la misma pared de la sala, se encuentra una serie de fotografías en ubicación vertical, la primera de éstas se encuentra ubicada sobre la altura de los párvulos, dichas imágenes representan diferentes actividades desarrolladas durante la jornada, a un costado de estas se encuentra un recurso pedagógico tipo panel, confeccionado en papel, el cual consta de: un calendario escrito por los párvulos, bajo éste se encuentran dibujos, algunas letras y palabras creadas por los párvulos, estas representan las responsabilidades que deben asumir los párvulos para el funcionamiento del grupo, a un costado se encuentra un dibujo tipo de niña y de un niño, debajo de los dibujos se encuentra escrita la palabra “asistencia”, en el extremo inferior de cada dibujo se encuentran papeles apilados y corcheteados a modo de ir registrando la asistencia de los párvulos y luego retirar el registro sacando el papel, al lado derecho existe otro recurso de forma circular tipo reloj con manecillas que indican la condición del tiempo, para esto se encuentran cuatro dibujos que simbolizan las condiciones como: un sol, una nube, una nube con un sol aproximándose y una nube de la cual caen gotas de agua, sobre este recursos se encuentra un cartel que indicando: “El clima”.

En la parte superior de esta misma pared existe una franja con dibujos asociados a las vocales en mayúscula e imprenta, bajo esta se encuentran dos ventanas grandes que ofrecen luz a la sala, en el borde de éstas existen repisas que sostienen algunos materiales ordenados en canastas y recipientes de plástico.

En otra pared se ubican dos estantes plásticos altos, uno a cada extremo de la sala, en una de sus puertas está escrita la palabra “estante”, y sobre la otra un dibujo de un auto coloreado en azul, sobre uno los estantes se encuentran algunas cajas de cartón forradas con papel, que al parecer contienen material pedagógico. En la parte superior se encuentra tres letras m, p, s, fabricadas de goma eva, con un cordel bajo estas que sujeta un dibujo alusivo a cada letra sobre estas se encuentra escrito: “Las consonantes”.

Entre los estantes además se encuentran una repisa ubicada sobre la altura de los párvulos, en ésta se apilan los cuadernos de los párvulos, a un costado de los cuadernos se encuentra un grupo de señales de tránsito en miniaturas confeccionadas en madera, bajo esta repisa se encuentra un mueble tipo estante bajo, con dos niveles; en el nivel superior se encuentran apilados un grupo de libros (libros que da el ministerio para el segundo nivel de transición); y en el nivel inferior se encuentran ubicados diferentes elementos tales como: pizarras a plumón una canasta que contiene varias pantuflas. A un costado de este mueble se encuentra un cartel que indica: “Rincón de Lectura”, sobre el cartel hay un dibujo tipo caricatura de una niña leyendo y otro cartel indicando la categoría “cuentos”, bajo estos carteles hay un organizador con cuatro carteras, fijado a la pared y a la altura de los párvulos, en éste se ubican diferentes libros de cuentos algunos de estos se encuentran deteriorados.

Al costado derecho del estante bajo, se encuentra un paleógrafo donde hay pegados trabajos de los párvulos donde éstos dibujan y escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres.

En la otra pared se encuentra una ventana y en el borde de ésta una repisa que sostiene algunos materiales organizados en recipientes, bajo esta repisa un mueble de madera que permanece cerrado y entre la repisa y el mueble se encuentran libros de escritura y de lectura (libro semilla, kínder, iniciación a la lectura y escritura, método Matte). En la misma pared se encuentra una pizarra a plumón, que ocupa gran parte de la pared y se encuentra ubicada a la altura de los párvulos sobre ésta una franja con diferentes dibujos relacionados a las letras del abecedario en mayúscula y la palabra que representa al dibujo en borde inferior, bajo esta franja se encuentra una secuencia de los distintos momentos de la jornada representadas en fotografías de los niños y niñas del grupo. En la misma pared se encuentra una puerta de entrada a un cuarto donde se guardan los materiales y otros elementos para el desarrollo de las clases, en esta puerta se encuentra pegadas fotos de niños y niñas agrupadas con un título que indica: “Destacados de la semana” , utilizando para ello letras de varios colores.

En el extremo superior de la siguiente pared se encuentra un cartel que indica: “Mi identidad” y otro que dice: “pared”, en el extremo interior hay un perchero que contiene las pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, seguido de su cuerpo dibujado por ellos mismos.

En el baño se encuentran ubicados algunos símbolos que indican acciones y advertencias, bajo éstos palabras al parecer escritas por los niños tales como: “peligro”, “salida de emergencia”. Además de letreros y carteles que invitan a acciones como: “cuidar la higiene”, “lavado de dientes”, entre otros. Además se encuentran imágenes de secuencias de acciones relacionadas a la higiene, tales como: lavado de manos, lavado de dientes, procedimientos para utilizar el inodoro, entre otros. Algunas de las imágenes, carteles y señales, se encuentran fuera del alcance de los párvulos

Observación:

Educadora de párvulos: ¿Quién de mis niños va a elegir una tarjeta?

Niña: yo tía

Educadora de párvulos: ya Priscila saca la tarjeta (la tarjeta tiene la foto del niño/a y su nombre escrito por él)

Priscila: (saca una tarjeta se para y se acerca a un panel y eligen lo que quieren hacer durante la jornada)

Educadora: ya terminemos rápido faltan uno, dos, ya voy a empezar ahora por acá (se traslada al otro lado del círculo) ya miren para allá, no mire la caja saque una tarjeta

Niña: (toma una tarjeta y se la pasa a la educadora)

Educadora: sacaste al Bastian, al agua porque no vino, saque otra tarjeta

Niña: (toma otra tarjeta y se la pasa a la educadora)

Educadora: sacaste la tarjeta del Sebastián, ya Sebastián te queda el almuerzo y ordenar la sala, elige uno, ya Nicolás falta un niño, a ver mire para el lado, sin mirar, sin mirar

Nicolás: (toma una tarjeta se la entrega a la educadora)

Educadora: No la Valentina todavía esta enfermita, Camila donde estas saca una tarjeta

Camila: (toma la tarjeta, se saca a ella misma)

Educadora: usted sabe lo que falta

Camila: (elige lo que queda)

Educadora de párvulos: Ahora mis niños vamos a ver cuántos niños y cuantas niñas hay ¿Quiénes van a contar el día de hoy a los niños y a las niñas?

Niña: yo tía nunca he contado

Educadora de párvulos: alguien que no haya contado, ¿Quién nunca ha contado?

Niños/as: yo tía yo

Educadora: ya Vicente pasa por acá y cuente a los niños

Vicente: (al unisonó junto con la educadora y los demás niños/as) uno, (toca a un niño) dos (toca a otro niño) tres (toca a otro niño) cuatro (toca a una niña) cinco (toca a otro niño)

Educadora: ya otra vez se confundió, solo tienes que contar a los niños, ya todos cuentan

Vicente: (en conjunto con la educadora y los demás niños/as comienzan a contar a los niños, llegando hasta el número doce)

Educadora: ¿Quién sabe cómo se escribe ese número?

Niño: el uno con el dos

Educadora: ya benjamín tú anota en número en el panel

Benjamín: (se dirige al panel y donde aparece la imagen de un niño escribe el numero 12)

Educadora: ya ahora las niñitas, ya la Michel por donde va a empezar

Michel: una niñita, dos niñitas (cuentan en conjunto con la educadora y los demás niños/as) tres niñitas, cuatro niñitas, cinco niñitas, seis niñitas, siete niñitas, ocho niñitas, nueve niñitas, diez niñitas, once niñitas y doce niñitas

Educadora: ¿Quién sabe cuántas niñitas hay?

Niños: doce

Educadora: ya Michel

Michel: (se dirige al panel toma un plumón y escribe debajo de la imagen de una niña el numero 12)

(Ruido)

Técnica: ahora vamos a escuchar a la tía Cecilia porque yo quiero hablar pero el Seba y el Martin también quieren hablar y no me dejan hablar a mí, y yo les quiero contar algo súper importante

Educadora: si tía que cosa tan importante nos quiere contar y nadie la deja hablar

Técnica: lo que pasa es que vamos comenzar nuestra actividad y yo les quería contar de qué se trataba

Educadora: niños ustedes quieren saber de qué se trata la actividad del día de hoy

Niños/as: si, vamos a salir al patio

Educadora: vamos a comenzar nuestra actividad artística

Técnica: tía vamos a pintar

Niños/as: eeee

Educadora: después de la actividad, vamos a salir a recreo, después en la segunda actividad vamos a trabajar con el libro semilla

Técnica: si por que ya nos queda muy poco para terminarlo

Educadora: niños hoy cuando desperté en la mañana había un pajarito cantando en mi ventana

Niña: que lindo yo también vi un pajarito

Educadora: yo abrí las ventanas y estaba en un árbol niños ¿en qué estación los arboles tienen hojitas, algunos tienen flores, el pasto está bien verde?

Niños/as: en la primavera

Educadora: si en la primavera ¿a quién le gusta la naturaleza?

Niño: a mí me gusta plantar semillas

Niña: a mí también me gustan las semillas

Niña: a mime gustaría plantar una semilla y que creciera una flor

Niño: a mime gusta plantar

Educadora: a todos les gusta plantar tía, podríamos hacer el experimento con el porotito y el algodón ya lo hemos hecho pero ahora que los niños planten su porotito.

Niña: tía a mí me gusta la naturaleza

Niña: tía a mí me gustan los conejos

Educadora: los conejos también son parte de la naturaleza

Niña: sipo a mí me gustan las plantas

Educadora: Michel ¿quieres decir algo?

Michel: a mí me gustan las plantas y las flores

Educadora: y a ti tía ¿Qué te gusta?

Técnica: a mí me gusta el sol, lo verde, porque puedo respirar aire limpio, salen los pajaritos y pasa algo con la ropa

Educadora: ¿con que estamos vestidos o estamos abrigados?

Niños/as: no porque hace más calor

Técnica: nos ponemos chalitas como la tía

Educadora: ¿les gusto el patio de los almendros?

Niños/as: si, a mi me gustaron los arboles

Educadora: yo les quería preguntar ¿en ese patio hay mucha naturaleza?

Niños/as: si tía porque hay árboles y pasto y están las palomas

Educadora: entonces vamos a ir para allá

Niños/as: eeee

Técnica: pero primero vamos a escuchar las indicaciones
(Ruido)

Educadora: miren traje lápices y traje hojas de block ya pero primero nos vamos a ordenar ¿Qué tenemos que hacer para poder escuchar?

Niña: hay que levantar la mano

Niño: hay que respetar a la tía y a la mamá

Educadora: ¿cómo se llama esto? (les muestra una acuarela)

Niña: acuarela

Educadora: bien y con la hoja de block ¿que podemos hacer con estos materiales?

Niña. Un cuadro

Educadora: si como los pintores y podemos pintar el patio, las flores

Niña: un arcoíris

Educadora: si puede ser un arcoíris

Técnica: pero ¿Cómo nos vamos a comportar? ¿Vamos a ir a jugar, a correr?

Educadora: no ¿Qué vamos hacer?

Niña: las cosas que nos gustan

Educadora: pero ¿qué vamos hacer?

Niño: pintar y dibujar

Educadora: entonces nos vamos a ir a las mesas a escribir nuestros nombres en la hoja de block

Técnica: todos ordenados toman su silla y la llevan a la mesa

Educadora: Antonella venga reparta las hojas

Antonella: (reparte una hoja a cada niño/a)

Educadora: miren al lado derecho superior de la hoja van a escribir su nombre, miren hagamos cuenta quela pizarra es su hoja en esta parte van a colocar su nombre y lo van a encerrar en una nubecita así, esta no la van a pintar ya, no estamos pintando estamos solo escribiendo el nombre para ir a dibujar al patio de los almendros

Niños/as: (escriben su nombre en la hoja como se les dijo)

Educadora: ya estamos tomen su silla y ordenados nos vamos al patio de los almendros, vamos hacer tres grupos uno con la Tía Sara, otro conmigo y otro con la tía

Niños/as: (salieron de la sala cada uno con su silla y se agrupo en el patio)

Educadora: están todos en sus grupos, no falta nadie

Niños/as: si tía

Educadora: les voy a entregar las acuarelas y las van a compartir de a dos niños, aquí van estar los pinceles y el agua para que los vengan a buscar pueden pintar cualquier cosa de la naturaleza.

Niños/as:(los niños y niñas comienzan a dibujar y pintar lo que ellos quieren)

Educadora: ¿Cómo van? ¿Qué lindo que están pintando?

Niña: una mariposa

Niña: tía ella me está copiando

Niño: tía ella no me quiere prestar la acuarela

Educadora: la acuarela se comparte

(Luego de 20 minutos)

Educadora ya traten de ir terminando: nos vamos a reunir aquí en un círculo vamos terminando y guardando todo

Niños/as: guardan los pinceles y botan el agua, toman su silla y sus dibujos y se sientan en un círculo

Educadora: ¿Quién nos quiere contar que fue lo que dibujo?

Niña: yo tía, yo dibuje una abeja y un árbol

Educadora: que lindo su dibujo démosle un aplauso
(Todos/as aplauden)

Educadora: ¿Quién más nos quiere contar que dibujo?

Niño: yo dibuje esos troncos de allá

Educadora: esta súper lindo démosle también un aplauso

(La educadora solicito que cada niño y niña mostrara su dibujo, una vez presentados todos se dirigieron a la sala para continuar con el recreo de los niños/as)

Primer registro de observación NB1

Fecha: 26 de Octubre 2010

Lugar: Sala Primer Año Básico del Liceo A-5

Observador: Karla Vicencio A.

Hora inicio: 10:02 AM

Hora termino: 11:13 AM

Foco de observación: Situación de aprendizaje, espacio y recursos educativos.

Descripción contexto de observación:

La sala está organizada con las mesas en tres corridas de dos, dos y tres asientos (de izquierda a derecha) las cuales se encuentran mirando hacia el pizarrón, en donde cada niño y niña tiene su mochila, su estuche, sus libros y sus cuadernos. El grupo de primero básico está conformado por 42 niños y niñas, un profesor básico, un ayudante del profesor (fue estudiante en práctica de la UPLA durante el primer semestre y fue contratado por el establecimiento para desempeñar el rol de ayudante del profesor) y por último una estudiante en práctica de la UMCE.

El contexto del espacio educativo de la sala está organizado por materiales de lenguaje y de matemáticas los cuales se encuentran pegados en las cuatro paredes de la sala. En la parte trasera de la sala se encuentran pegadas las 22 lecciones enseñadas en lenguaje con distintas letras iniciales e intermedias, tales como: j (intermedia) - m - n - l - r (intermedia)-d (intermedia)- p - t (intermedia) – g – rr – b – r – s (intermedia) – c (intermedia) – f – z – c – v – h – ñ – ch – ll , en el mismo muro en la parte baja se encuentran los percheros y un mueble de madera con casilleros en donde cada niño y niña tiene sus cuadernos con forros de colores rojos, azules, verdes, entre otros, los cuales los distinguen en las distintas asignaturas, junto con los cuadernos se encuentran los libros de cada asignatura entregados por el ministerio de educación. En el costado derecho de la sala hay pegados algunos dibujos de útiles escolares, los cuales tienen escritos sus respectivos nombres “lápiz, goma, sacapuntas, tijeras y cuaderno”, a un lado se encuentra pegado el dibujo de una ventana en donde viene escrita la palabra “ventana” con letras manuscritas. En el costado izquierdo de la sala está el rincón de matemáticas donde están pegadas: la recta numérica (0 al 10), algunas figuras geométricas (circulo, cuadrado, triangulo, rectángulo, rombo y ovalo) algunas sumas ($5 + 5 = 10$ // $1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 5$) entre otros dibujos alusivos a los números; a un costado se encuentra el diario mural en el cual se encuentra pegada la palabra “diario mural” en manuscrita, imprenta, mayúscula y minúscula. Y por último en la parte delantera de la sala se encuentra el estante del profesor, en donde se encuentra pegado un dibujo del estante en donde se encuentra escrita la palabra “estante” con manuscrita, a un costado se encuentra pegada la lección numero 23, correspondiente a la letra “y” acompañado de un dibujo de una yema con su respectiva palabra “yema” escrita en manuscrita y demarcada con color rojo la letra “y”, a un lado se encuentra el pizarrón donde en la parte alta se encuentra diagramada la hoja del cuaderno con la letra “y” escrita por el profesor para poder identificar los espacios que se deben utilizar para escribir la letra aprendida, y al otro costado se encuentra escrita la fecha, mientras que en la parte baja del

pizarrón está pegada la recta numérica del 0 al 50. Finalmente en la parte de arriba del mismo muro se encuentran pegadas las letras del abecedario desde la A hasta la Z con sus respectivas mayúsculas y minúsculas tanto manuscritas como imprenta.

Observación:

El personal de la sala, es decir el profesor ayudante y la estudiante en práctica de la UMCE llaman a los niños y niñas del grupo a la puerta de su sala y los organizan en dos filas, una de “varones” y una de “damas”, de tal forma que los que se ordenen primero pueden ingresar a la sala a sus respectivos lugares, es así que los invitan a pasar una vez que se han callado y ordenado como se les ha solicitado a los niños. Una vez que los niños y niñas se encuentran en sus respectivos puestos el profesor los invita por “dos minutos” a comer ordenadamente en sus asientos las colaciones, luego de haber dicho esto el profesor se retira de la sala, mientras que el resto del personal del nivel se quedan a cargo de acompañar a los niños durante su colación, los cuales comienzan a entablar un dialogo referente a las colaciones saludables, planteando que “no es bueno traer sólo dulces de colación”, luego de esto el profesor ingresa nuevamente a la sala trayendo en sus manos una canasta con colaciones para los niños del grupo que no trajeron, mientras las reparte se pasea por la sala vigilando que todos tengan la suya y en voz alta dice “sólo cinco minutos más... y a sentarse” mientras los niños y niñas se levantan de sus asientos al basurero a botar las cajas o bolsas sobrantes de sus colaciones. En ese momento una niña del grupo se me acerca y me dice “tía ¿por qué tu escribes así tan pequeñito?, a lo que menciono “porque así es como escrito siempre, para poder escribir más rápido” y ella me dice “si, porque nosotros escribimos así con la mansa letra” (hace una seña con la mano) “escribimos mucho en el cuaderno nosotros...pero no tan rápido como tú” y se retira del lugar hacia su asiento al escuchar hablar a uno de los adultos del nivel. La estudiante en práctica menciona “niños...¿quieren que les enseñe a saludar en inglés?” a lo que los niños asienten interesados...ella menciona “hay otra forma de saludarse aparte del hello...y se dice good morning...entonces cuando yo diga good morning children, ustedes me responden good morning miss ¿ya?...repitan conmigo” y los niños repiten después de ella “good morning miss”...acto seguido el profesor vuelve a reingresar a la sala y les dice a los niños que se pongan de pie a tras de sus sillas, los niños lo hacen inmediatamente y comienzan a ordenar sus mesas y a recoger las basuras del lugar, luego de esto el profesor les solicita que se acomoden, que se desabriguen los que quieran y se pongan los delantales los que aún no los tienen puestos para dar inicio al juego del periquito...”ya, todos mirando hacia delante” dice el profesor...¿listos? ¿comenzamos? y los niños asienten en voz alta, “periquito para arriba, para abajo, para abajo, para arriba, para arriba, para abajo” menciona rápidamente el profesor mientras que los niños y niñas se ríen e levantan o bajan los brazos acto seguido a cada palabra que menciona el profesor, “siéntate benjamín” dice el profesor a uno de los niños y este vuelve a sentarse “una oportunidad profesor” dice el niño desganadamente, “no, nada de oportunidades si

ustedes ya saben jugar a esto, lo jugamos todos los días, es cosa de concentración” responde el profesor. Así transcurre el juego mientras que el profesor menciona quienes deben sentarse, ya que se han equivocado en levantar o bajar los brazos, según él va mencionando en el juego de manera rápida “periquito paraaa...arriba, abajo, abajo, arriba, arriba, abajo, arriba, abajo, arriba...” es así como después de algunos minutos quedan menos de diez niños, y un niño dice “¿tío cuantos quedan?” el profesor comienza a mencionar los nombres en voz alta y pide un aplauso del grupo para animar a los que aún continúan en el juego. Justo en aquel momento ingresan a la sala dos niños del grupo y el profesor dice “no, a ver...no entren, miren a la hora que vienen llegando” y les pide salir de la sala...se dirige a la puerta rápidamente luego de haber dicho esto y les pide a los niños ingresar rápidamente a la sala y dirigirse a sus puestos. Es así como vuelve al juego y dice “periquito para arriba, arriba, abajo, abajo, abajo, arriba, abajo, arriba, arriba, abajo...” así van descartándose nuevos niños los que vuelven a sentarse en sus lugares al ser indicados por el profesor hasta que finalmente quedan sólo dos niños, a los cuales el profesor les pide ponerse frente al pizarrón mirando hacia sus compañeros, mientras que sus compañeros comienzan a gritar los nombres de ambos niños acompañado de aplausos en señal de apoyo, así el profesor comienza a decir “periquito para abajo, arriba, arriba, abajo, abajo, arriba, arriba, arriba, abajo...” “perdió” dice el profesor al niño y le dice que vuelva a su puesto mientras que pide un aplauso para la niña ganadora, mientras se dirige a su estante y saca del interior una tira de stickers como premio y menciona “tengo muchos...pero tienen que ganárselos” y vuelve a cerrar el estante mientras le pide a la niña volver a su lugar.

Una vez que todos los niños se encuentran en sus puestos, el profesor toma desde su mesa un pequeño libro con un dibujo en su portada y menciona “hoy les contare la historia del amigo invisible...así que deben estar muy atentos”, así es como comienza a relatar la historia apoyándose de los dibujos del texto, mientras lee las pequeñas frases que aparecen sobre el dibujo hasta la última página, luego vuelve a leer el texto y menciona al final “¿Qué será el amigo invisible?” a lo que algunos niños responden en voz alta “los pajaritos” “algo invisible” “el viento”. Dado esto, el profesor y el resto del personal comienza a repartir por las mesas una guía alusiva al relato que acaban de escuchar y les solicitan que en primer lugar escriban en la parte de arriba de la hoja su nombre y la fecha, “ahora vamos a resolver esta guía todos juntos” dice el profesor “mirando todos al frente y en posición de trabajo”, una vez más toma el texto y lo lee para el grupo, una vez terminado menciona “numero uno...¿Quién es el amigo del niño? Respondan marcando con una equis en sus guías la primera pregunta... ¿serán las hojas, el viento o un pajarito?” menciona; mientras que los niños toman desde sus estuches el lápiz mina y la goma, marcando inquietos su respuesta a partir de lo que ellos piensan que podría ser el amigo invisible. “Pregunta numero dos... ¿A qué juegan los amigos?” dice el profesor acompañado de las respuestas posibles las cuales están presentes en palabras escritas, por lo que algunos de los niños mencionan “tío ¿donde dice que juegan con la ropa?”...mientras que la estudiante en práctica se pasea y le lee a los niños las palabras mientras las indica con el dedo y dice “marca tu, yo no sé”, mientras la niña responde en voz alta “marcare la ropa”, por lo que el profesor le llama la atención por decir la respuesta en voz alta.

“Ahora...tercera pregunta... ¿Qué palabra describe mejor al amigo del niño?” dice mientras lee los atributos que vienen escritos en la guía invitándolos a marcar la que ellos consideren apropiada...y un niño pregunta “tío ¿Dónde dice invisible?” mientras que el adulto responde “no se...lee”, y luego se lo señala en la guía, mientras dice “yo ya leí las palabras” y el niño procede a marcarla.

“Pregunta cuatro...¿Qué palabra describe mejor al niño?” dice el profesor mientras lee las posibles respuestas “pesado, jugueteón, invisible, visible, inquieto, tranquilo” acto seguido los niños comienzan a mirarse los trabajos con sus compañeros cercanos buscando la palabra que deben marcar en un círculo, mientras otros interrogan a los adultos “¿Qué dice aquí?...¿que marco?” los cuales les vuelven a leer las palabras presentes en el texto, mientras que otro menciona “¿tío podemos pintarlo?” el profesor asiente y les dice “pueden pintar pero no se demoren mucho...oigan y ¿Qué día llegó el amigo invisible? Ahora dibujen y pinten lo que ustedes crean”, un niño interroga “¿Qué estación viene después de la primavera?” “verano” responde la estudiante la práctica, vuelve el niño a interrogar “¿y qué viene después?” “otoño” vuelve a responder la estudiante...procediendo el niño a dibujar en su hoja. Posteriormente la estudiante en práctica dice en voz alta “El que termina da vuelta su hoja y se mantiene en silencio”, a lo que los niños proceden a realizar la acción solicitada, mientras otros terminan de pintar y dibujar la estación seleccionada.

A continuación el profesor menciona “Pregunta cinco...tengo un amigo invisible ¿Qué palabra lo representa mejor? Enemigo, compañero o imaginario... ¿Cuál será el sinónimo de amigo?”...”sinónimo” mencionan los niños y niñas en tomo de pregunta y marcan lo que piensan rápidamente, para pasar a la siguiente pregunta...una niña interroga “¿tío como lo marco? ¿Lo uno con una línea?” a lo que el profesor responde “no...con una equis”. Ahora el profesor menciona “Miren la pregunta seis, hay una línea con un espacio, allí deben escribir el nombre de su mejor amigo o amiga...piensen que el niño del libro tenía de amigo al viento” a lo que los niños y niñas dicen “¿Qué hacemos?” mientras que esperan que el profesor le indique lo que deben hacer y algunos se levantan de su puesto a mirar lo que hacen sus compañeros, mientras que algunos no escriben nada y otros se preguntan entre ellos “¿Cuál es tu mejor amigo?” entablando un diálogo.

Una vez que terminan los niños y niñas se levantan a entregarle su hoja al profesor a su escritorio, mientras observo que dos niñas del grupo aún realizan su trabajo, donde una de ellas mira a su compañera con cara de duda, mientras que la otra escribe sobre la línea demarcada el nombre “eva luna” mientras que su compañera la mira y procede a escribir lo mismo, y luego rápidamente se levanta a entregarle su hoja. El profesor va a los puestos de los niños y niñas que no han terminado y le repite las indicaciones para que terminen pronto...y dice enérgico “síéntense” para que vuelvan pronto a sus lugares. A continuación invita a la fila de la ventana a levantarse detrás de sus asientos y les pide ordenar sus mesas y dice “todo el mundo de pie...manos arriba, al lado, adelante, a tras...uno, dos, tres, cuatro...no pongan las manos sobre la mesa, parece que algunos se quedaran sin recreo, porque no es posible que hayan que estar diciéndoles que se queden quietos”, los niños hacen los ejercicios en silencio imitando al profesor y al resto de los estudiantes, justo cuando suena el timbre y les permite salir de la sala diciéndoles “dejen sus asientos ordenados y se dirigen al patio”.

Comentarios del observador/a:

Lo que más me llamó la atención fue que a pesar de que la sala del primer año básico estaba letrada, siento que ninguna de las palabras allí pegadas tenían un contexto significativo para los niños y niñas, ya que eran palabras nombres alusivos a objetos, pero no frases que tengan un mensaje ad hoc al uso de determinado objeto.

En cuanto a la mediación del profesor, este no utilizaba las experiencias previas de los niños para introducir al texto, tampoco predecía el texto a utilizar a través de interrogantes, para que los niños y niñas generaran sus propias hipótesis y anticipaciones al texto, sino que su principal énfasis era sólo la comprensión del texto leído por él mismo, sin darles a ellos la oportunidad de manipular el texto, de leerlo, interrogarlo, entre otros aspectos que son relevantes en la enseñanza del lenguaje escrito.

Segundo registro de observación NB1

Fecha: 11 de Noviembre 2010 **Lugar:** Sala Primer Año Básico del Liceo A-5

Observador: Sara Fernández.

Hora inicio: 10:07 AM

Hora termino: 11:24 AM

Foco de observación: Situación de aprendizaje.

Descripción contexto de observación:

Un grupo de 26 niños y niñas se encuentran dentro del aula, sentados en sus puestos compartidos de dos o tres personas, por la parte trasera del aula se encuentra el ayudante del profesor, mientras que la educador encargado del nivel, se ubicada frente a ellos. Se encuentran finalizando el periodo de colación.

Observación:

Carlos Lizama: Ya todos terminaron su colación, los que no la guardan y se la comen en el recreo ya todos guardando su colación, los desperdicios a la basura

Niños/as: 7 niños y 2 niñas se colocan de pie se dirigen al basurero a botar sus envoltorios de la colación

(El resto de los niños/as permanece sentado en sus sillas)

Carlos Lizama: (se pone de pie frente al pizarrón, mirando a todos los niños/as, les dice) vamos a comenzar la competencia, así que todos de pie detrás de sus sillas como siempre lo hacemos

Niños/as: (todos los niños y niñas se ponen de pie, con sus manos ponen la silla dentro de la mesa y se ponen de pie detrás de esta)

Carlos Lizama: Vamos todos, a delante, al lado, estamos calentando

Niños/as: (el ambiente queda en silencio todos los niños y las niñas realizan las acciones con sus brazos según las indicaciones del profesor)

Carlos Lizama: estamos calentando a delante, (mueve sus brazos hacia delante) despacio, movimiento de cabeza (mueve su cabeza de forma circular)

Niños/as: (mueven sus cabezas de forma circular)

Carlos Lizama: miramos hacia arriba, a la izquierda, al centro, derecha, respiren por la nariz, votamos por la boca (realiza las acciones con sus brazos) una vez mas

Niños/as: (los/as niños/as presentes en el aula realizan con sus brazos y cabeza lo que el profesor les va indicando)

Niño: tío ya vamos a empezar

Carlos Lizama: ya vamos, preparados uno, dos y tres ()

Niños/as: (algunos niños y niñas comenzaron a mover sus brazos)

Carlos Lizama: (risa) una despistación, ya ahora uno, dos, tres, periquito para arriba, periquito para abajo (mueve los brazos según a lo señalado por el profesor)

Niña: eey tío él se equivoco (con su dedo índice apunta hacia su compañero que se ubica frente a ella)

Carlos Lizama: ya listos continuamos periquito para abajo, periquito para arriba, periquito para al lado, periquito para arriba, periquito para abajo, periquito para arriba ya listo continuamos o descansamos

Niños/as: (algunos dicen) continuamos

Carlos Lizama: uno, dos, tres periquito para arriba, brindo para abajo, para abajo

Niños/as: realizan lo que el profesor les dice menos la última acción, una de ella realiza la última acción

Carlos Lizama: asiento usted (indicando con su mano derecha y su índice, a la niña que realizó la última acción) la Fabiana también asiento, continuamos

Fabiana: tío yo no perdí (se sienta)

Carlos Lizama: uno, dos, tres continuamos periquito para arriba, periquito para abajo, arriba, abajo asiento usted y usted

(Los niños y niñas que el profesor indica que se sienten, lo van haciendo hasta que quedan dos niños y una niña)

Carlos Lizama: ya, los tres que quedan pasen adelante (los niños/as pasan a delante)

Niñas: Francisca, Francisca (tono de voz elevado)

Niños: Jesús, Carlos (tono de voz elevado)

Carlos Lizama: uno, dos, tres continuamos periquito para arriba, periquito para abajo, arriba, abajo, periquito para arriba, periquito para abajo, arriba, abajo, para arriba, para abajo, asiento Jesús

Jesús: se dirige hacia su asiento

Niñas: Francisca, Francisca (tono de voz elevado)

Niños: Carlos (tono de voz elevado)

Carlos Lizama: vamos la ultima aquí tendemos el ganador uno, dos, tres continuamos periquito para arriba, periquito para abajo, arriba, abajo, periquito para arriba, periquito para abajo, arriba, abajo, para arriba, para abajo, periquito para arriba, periquito para abajo, arriba, abajo, para arriba, oh perdió la Francisca un aplausos para el Carlos

Niños: eeeee Carlos, Carlos (Carlos y Francisca se dirigen a sus asientos)

Carlos Lizama: el Carlos ha sido el ganador de la semana (se dirige hacia un estante y toma tres cuentos, los reparte a Jesús, Carlos y Francisca) ya ahora todos sentados todos en silencio vamos hacer el repaso de la última lección ¿en qué lección estamos?

Niños/as: Buque

Carlos Lizama: Estamos en la lección Buque muy bien y ¿Qué numero de lección es?

Niños/as: veinte y siete

Carlos Lizama: entonces hacemos un repaso de la lección buque y abrimos el libro de escritura

(Algunos de los niños y niñas conversan)

Carlos Lizama: hacemos el último repaso (tono de voz más elevado) empezamos desde la palabra modelo hasta, haber todos sentados en posición de sentados con el dedo índice van a ir siguiendo la lectura del libro y la mano que no se ocupa sobre la mesa no abajo (levanta su mano derecha y con su dedo índice apunta hacia delante)

Niños/as: ¿Que pagina tío? (algunos niños y niñas hojean el libro otros lo tienen abierto en la lección indicada)

Carlos Lizama: en la misma que trabajamos la hora anterior vamos uno, dos, tres todos en la lectura y dice

Carlos Lizama y Niños/as: (al unisonó) Buque, bu, que, Bb, Uu, Qq, Uu, Ee, Bu, que, Buque, queso, queque, queja, quillay, bosque, cheque, quesillo, pequeño, aquella, esquina, maqueta, chaqueta, esqueleto, mantequilla, meñique, quitasol

(Todos los niños y las niñas siguen la lectura junto al profesor)

Carlos Lizama: seguimos de nuevo todos juntos palabras con Q (se pasea por el aula)

Carlos Lizama y niños/as: (al unisonó) queso, queque, queja, quillay, bosque, cheque, quesillo, pequeño, aquella, esquina, maqueta, chaqueta, esqueleto, mantequilla, meñique, quitasol

Carlos Lizama: Primera frase los buques navegan en el mar (algunos niños/as siguen esta lectura en voz alta) de nuevo uno, dos, tres

Carlos Lizama y Niños/as: (unisonó) los buques navegan en el mar y llegan a los puertos

Carlos Lizama: una pregunta a ver Marcelo lee la última pregunta

Marcelo: ¿para qué sirven los faros?

Carlos Lizama: ahora tu Benjamín

Benjamín: ¿para qué sirven los faros?

Niño: tío yo sé, son esas cuestiones para que vean

Carlos Lizama: Alejandra ¿para qué sirven?

Alejandra: para saber el camino

Ximena: tío iluminan

Carlos Lizama: (se mueve hacia el lado derecho de la sala) escuchen todos para qué sirven los faros, los faros son para iluminar de noche a los barcos por ejemplo (toma un plumón y comienza a dibujar en la pizarra) aquí hay una roca y el buque y aquí para que el barco no choque hay un faro apuntando con la luz y le dice cuidado vas a chocar entonces el barco va a dar la vuelta y va a pasar por otro lado

(Risas)

Carlos Lizama: ya guarden el libro de lectura y saquen el de escritura

Esteban Solís: saquen su libro de escritura (les dice a algunos niños/as)

Niña: y ¿la fecha?

Carlos Lizama: gracias por recordarlo, ¿Cuál es la fecha de hoy?

Niño: once

Carlos Lizama: once de noviembre del año dos mil diez, saben lo que va a pasar el 12 es una fecha importante

Niño: es navidad

Carlos Lizama: no falta mucho para navidad
(Ruido)

Carlos Lizama: hay mucho ruido en la sala, no se adelanten a lo que hay que hacer, primero les tengo que dar las instrucciones, ¿ya? Un, dos, tres huy que están bulliciosos ya vamos un, dos, tres voy a dar las instrucciones, pero hay una sola persona que me esta escuchando (ruido) ya a ver un, dos, tres arriba, abajo

Niños/as: (toman silencio)

Carlos Lizama: las instrucciones del trabajo son las siguientes, levante la mano quien no tiene lápiz

Niños/as: (algunos niños/as) yo tío yo (levantan sus manos)

Carlos Lizama: consígase

Niño: yo tampoco tengo

Carlos Lizama: a ver el Damián y la Francisca ¿se llevaron el libro para la casa?

Damián y Francisca: si

Carlos Lizama: A que lindo por eso por eso no me gusta que se lleven el libro para la casa, ya los que no trajeron el libro sacan el cuaderno rojo coloquen la fecha de hoy once del once del dos mil diez

Niños/as: (los que tienen libro. lo sacan y buscan la pagina, los que tienen cuaderno escriben la fecha)

Carlos Lizama: ya la primera tarea que hay que hacer

Niña: ¿Qué pagina tío?

Carlos Lizama: la pagina ciento diez, ya la primera tarea es escribir la palabra buque dos veces, luego hay que escribir un, dos, tres, cuatro veces la silaba que y cuatro veces la silaba que van a escribir la palabra de la imagen por ejemplo en la imagen del queso hay que escribir queso, en la imagen del esqueleto ¿hay que escribir?

Niños/as: esqueleto

Carlos Lizama: lo mismo con la imagen quitasol, chaqueta, queso, esqueleto, ya por ejemplo acá aparecen imágenes ¿Qué imagen aparece primero?

Niños/as: (miran la página)

Carlos Lizama: pero den vuelta la página a bajo de cada dibujo van a escribir lo que es y al lado el diminutivo por ejemplo el diminutivo de rama es ramita, boca boquita, roca roquita, casco, casquito, vaca caquita, luego cuando den vuelta la página ponen debajo de la imagen como se llama y para qué sirven por ejemplo ¿para qué sirve la raqueta?

Niños/as: para jugar

Carlos Lizama: escriben entonces jugar, ¿para qué sirve el cheque?

Niños/as: para pagar

Carlos Lizama: esa es la tarea del día de hoy los que no trajeron el libro van donde el tío Esteban y les va a marcarlo que tienen que hacer, cualquier duda que tengan al tío Esteban

(Cinco niños y dos niñas se ponen de pie con su cuaderno y se dirige donde el ayudante del profesor, profesor)

Carlos Lizama: al tiro vuelvo pórtense bien no quiero paseo en la sala (se retira del aula)

Niños/as: (trabajan en sus cuadernos)

Niña: ¿Quién me presta un lápiz?

(Pasan 5 minutos, los niños/as se ponen de pie, conversan, el profesor Esteban escribe en los cuadernos el trabajo)

(15 minutos después los niños/as corren en la sala, se golpean, conversan)

Esteban Solís: el que no allá terminado hasta la página ciento doce no va a salir a recreo

(10 minutos después suena el timbre de recreo, el profesor se dirige hacia la puerta)

Esteban Solís: el que no me muestra su trabajo no sale a recreo

Niños/as: (algunos niños/as se ponen de pie, le muestran su libro al profesor y este los deja salir)

Tercer registro de observación NB1

Fecha: 15 de Noviembre 2010 **Lugar:** Sala Primer Año Básico del Liceo A-5

Hora de inicio: 10:07

Hora de término: 11:20

Observador: Waleska Gaete

Simbología: <<>> lenguaje textual, () comentarios del observador, // gestos físicos, ""lenguaje casi textual

Cantidad de niños/as: 32

Adulto en sala: Carlos Lizama

Contexto de observación:

La sala de primero básico se encuentra en el primer piso del pabellón, frente al patio de "básica". Hay 50 mesas para niños/as y 50 sillas. Se aprecia tres hileras de mesas, en la primera hay tres mesas hacia el lado, luego un espacio y dos mesas, otro espacio y dos mesas

Pared 1: se encuentra la puerta de acceso, sobre este un letrero que dice puerta, con letra imprenta; junto a este está el interruptor de la luz, que tiene un letrero con la palabra "luz", escrito con letra imprenta; Junto a esto una figura de cuerpo humano con las palabra "cabeza-tronco-extremidades", escrito con letra imprenta;. Al lado de este hay un cartel que dice lección 15 Sofá, escrito con letra ligada.

Pared 2: en esta se encuentra 14 carteles similares al anterior, desde la lección 1 a la lección 14. El orden de este desde arriba hacia abajo es lección X, luego un dibujo, posteriormente la palabra escrita con letra ligada de color negro y una letra de color rojo, que es la indicada en la lección. En la parte inferior a estos carteles, se encuentran percheros.

Pared 3: en la parte central de esta se encuentra "galería de arte" donde hay trabajos de los niños/as. También hay carteles de elementos de la sala de clases, tales como: sacapuntas, lápiz, estuche, goma.

Pared 4: en esta se encuentra el pizarrón con un letrero en la parte superior derecha que dice "pizarrón", hay un estante. Se observa en la parte superior un dibujo de una locomotora, que tiene la palabra locomotora, dentro del dibujo se aprecia la palabra "el abecedario", a los costados de esta, un letrero que indica la "izquierda", en el otro extremo un con la palabra "derecha". Bajo el dibujo de locomotora están las letras de la A a la Z, en un afiche, primero hay un elemento con la vocal o consonante y luego está escrita, la imprenta mayúscula y minúscula y la ligada mayúscula y minúscula.

Registro de Observación

El profesor invita a los niños/as a botar los desperdicios y luego dice: <<vamos a poner orden, uno arriba los brazos>>, //el profesor levanta los brazos, los niños/as hacen lo mismo que él//

Profesor: << quiero ver todos los brazos arriba, quiero ver todos los brazos arriba, quiero ver todos los brazos arriba, uno //aplaude// dos //aplaude// así sucesivamente hasta el diez, ahora brazos al lado, adelante, ahora con los hombros, los movemos en redondo, hacia adelante, hacia atrás, ahora giro de cabeza, miramos para el lado, luego para el otro lado>> (el profesor a medida que va hablando va realizando el gesto físico, los niños/as lo imitan)

<<Ahora nos vamos a poner en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla //los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta y se acercan hacia la mesa// ahora tomamos aire, inhalo, exhalo, los niños y niñas realizan la orden que da el profesor>>

El profesor camina hacia la primera mesa de la hilera, donde está instalado un computador y un proyector, apuntando la proyección hacia la pared, este pone una imagen que corresponde a la página web de youtube, donde hay un video llamado “la danza de los girasoles”, el profesor lo coloca y el video no estaba cargado por lo que avanza 5 segundos y quedo parado, el profesor recurre a otro link, correspondiente a otro videoclip llamado “los girasoles Vincent Van Gogh”, profesor << pucha que pasa>>

Niño: << profesor tiene que cargar por eso no funciona, mire esa cosita que está ahí se tiene que poner roja y ahí está listo>>

Mientras el profesor cambia de video y actualiza la página, el resto de los niños/as comienza a leer el titulo del videoclip GI-RA-SO-LES. Un video cargo y comienza a emitir sonido, el otro también, el profesor pone solo un video, con el sonido del video “la danza de los girasoles” 6 niños comienzan a bailar, poniéndose de pie y moviendo los brazos, los compañeros los miran y se ríen. El video nuevamente se queda parado, el profesor cambia de videoclips y comienza a avanzar, el volumen era bajo, los niños/as se comienzan a callar.

Niña: << tío se escucha muy bajito, súbale el volumen>>

Profesor: << no, es para que ustedes escuchen, tienen que quedarse callados>> el video se vuelve a detener, “bueno no se pueden ver, la idea era ver los videos de los girasoles”

Profesor: ¿ustedes saben porque se llaman girasoles?”

Niños/as: porque son amarillos, porque son como el sol, porque son grandes.

Profesor: << se llaman girasoles //forma un círculo con las manos// porque estas flores van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así>>

Niño: tío como los rayitos de sol

Un niño que había leído Vincen Van Gogh, pregunta ¿tío quien es Vincen...?

Profesor: << el fue un pintor muy importante algún día escucharán, cuando sean más grandes hablar de él, ¿han escuchado hablar del grupo musical la oreja de Van Gogh?

Niños/as: sii

Profesor: << este grupo debe su nombre a este pintor y se llama la oreja de Van Gogh porque este pintor estaba tan profundamente enamorado de una mujer que no encontró nada mejor que cortarse la oreja y mandársela de regalo>>

Niños/as: oooh ¿eso hizo?

Profesor: “sí y este pintor hizo una pintura que se llama los doces girasoles” <<dos cosas importantes, ustedes conocen una letra que se llama G”

Niños/as: G

Profesor: y si la junto con la A

Niños/as: GA

Profesor: y si la junto con la E

Niños/as: GE

Profesor: y si la junto con la I

Niños/as: GI

Profesor: y si la junto con la O

Niños/as: GO

Profesor: y si la junto con la U

Niños/as: GU

Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por ejemplo Gato

Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho, Gasta

Profesor: ahora con la letra O, Go, como por ejemplo Gota

Niños/as: gorro, Van Gogh

Profesor: bien, Van Gogh, la tiene al medio, no es inicial ni final, ahora con GU como por ejemplo Gustavo

Niños/as: Gustavo, Augusto, aguja.

Profesor: si bien, ahora con Ge, ojo que no es lo mismo que JE, suena parecido, como por ejemplo Germán

(Los niños/as permanecen en silencio)

Profesor: ahora con Gi, por ejemplo gigante

Niños/as: Girasol, gigantesco, agito, agitado,

Profesor: <<muy bien, ahora a la lección, nueva lección Girasol, a la pizarra>> el profesor coloca la proyección y se observa lo mismo del libro. El camina y saca de su bolso medio pliego de cartulina donde hay dibujado en la parte del centro un girasol, en la parte superior dice lección 28, y la palabra escrita con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero.

Profesor: <<ahora vamos a leer con el puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL.

Profesor: bien, ahora lo que está en la pizarra, lo haremos por fila, ya la fila de la ventana

Niños/as: GIRASOL, GI-RA-SOL, G- I-R-A-S-O-L

Profesor: a ver ahora ustedes //indicando a la fila del medio//

Niños/as: GIRASOL, GI-RA- SOL, G-I-R-A-S-O-L

Profesor: a ver es GGGGG NO JJJJ, ahora la última fila

Niños/as: GIRASOL, GI-RA-SOL, G-I-R-A-S-O-L

Profesor: no es RRRR ES RE

Niños/as: tío ¿Quién gano? ¿Qué fila gano?

Profesor: anduvieron las tres filas parejitas, pero si lo vemos por cantidad gano la primera, porque hay más niños.

10:30

Profesor: nombra a tres niños/as para que lo ayuden a repartir libros <<a ver José, Valentina y Leonardo, ayúdenme a repartir los libros a sus compañeros, cuenten cuantos hay en cada fila>>

Los niños/as se ponen de pie y comienzan a contar a sus compañeros, y estos los ayudan, se acercan donde el profesor y les dicen la cantidad, este le entrega los libros de lectura, los niños/as lo reparten a sus compañeros. Cuando ellos los reciben comienzan a buscar la pagina, que es la misma que está proyectada en la pizarra, 4 niños/as la encuentran.

Profesor: busquen la página

Niño: 34

Profesor: <<así es la página 34, ya posición de trabajo, siéntate bien. Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo y luego del vocabulario, 1-2-3>>

Niños/as: GIRASOL, girar, guitarra, mágico, vigila (hay desfases en la lectura de los niños/as)

Profesor: << a ver esta muy desordenado esto, apoyen los libros en la mesa, no hay que levantarlos>>

El comienza a guiar la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños: << girar, guitarra, mágico, vigila, gigante, agitar, refugio, gimnasio>>

Profesor ahora palabras con Ge: se repite el procedimiento, profesor y niños/as leen en conjunto: <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos”

Los niños/as comienzan a hacer la lectura de las palabras, indicando con su dedo en el texto: <<girar, guitarra, mágico, vigila, gigante, agitar, refugio, gimnasio>>

(Todos los niños/as leen en conjunto, pero no lo hacen cuando es de forma individual)

Profesor: lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente.

Niño: yo ya termine la lectura silenciosa

Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú

René: el girasol gira a la luz del sol

Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra esta>>

Alejandro: el girasol gira a la luz del sol

Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente

Niños y profesor aplauden en conjunto

Profesor: Sebastián lee la segunda frase

Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de leer)

Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase

Sebastián: el general dirige, el niño se queda en silencio

Los niños/as comienzan a levantar la mano y decir: <<yo tío, yo tío, yo sé, yo quiero leer>>

Profesor: a ver Catalina ayuda a tus compañeros

Catalina: el general dirige su ejército

Profesor: “le damos un aplauso a Sebastián, Ignacio y Catalina”

Los compañeros aplauden

Profesor: “ahora la tercera frase, Maca lee tú”

Maca: en el cole (la niña queda en silencio), algunos niños/as dicen: “yo tío. Yo sé, colegio”

Profesor: <<catalina ayuda a la Maca a leer la frase>>

Catalina: “en el colegio hacemos gimnasia”

Profesor: “bien le damos un aplauso a la Maca y a Catalina, ahora todos vamos a leer las frases”

Profesor en conjunto con los niños/as:

El girasol gira a la luz del sol.

El general dirige su ejército

En el colegio hacemos gimnasia

Niño: “como hacemos nosotros”

Profesor: “atento todos, ahora separar en sílabas”. Los niños/as colocan las manos delante, el profesor comienza a dictar palabras

Profesor: Girasol, los niños/as aplauden diciendo GI-RA-SOL, tres responden.

Profesor: general, niños/as: GE-NE-RAL (aplaudiendo) dicen tres

Profesor: gente. Niños: GEN-TE (aplauden) dicen dos

Profesor: género. Niños/as: GE-NE-RO (aplauden) dicen 3

Profesor: gentil. Niños/as: GEN-TIL (aplauden) dicen 2

Profesor: ángel

Profesor: gelatina. Niños/as GE-LA-TI-NA (aplauden) dicen 4

(No todos los niños/as realizan el ejercicio)

Profesor, terminando de realizar el ejercicio se dirige hacia las mesas de la parte posterior de la sala de actividades, donde había apilados libros. <<Saquen sus libros de escritura, guarden los de lectura, René, tu libro esta atrás >>

Los niños/as, sacan sus libros, los colocan en la mesa y comienzan a buscar la página, el profesor proyecta la imagen del texto de los niños/as en la pizarra,

diciendo <<busquen la pagina 114>> (hay varios niños/as que ya la tienen, antes de que el profesor lo indique)

Profesor: a ver ahora tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante. Luego escribimos según dibujo, gente o género. Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas.

Los niños/as comienzan a desarrollar sus tareas,

Niño: pucha me salgo de los puntitos

Profesor: << voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>>

Cinco niños/as se acercaron al profesor a mostrarle a mostrar sus escritos de la palabra girasol. El profesor lo revisaba y los niños/as regresaron a sus asientos.

El profesor comienza a dibujar en la pizarra, hace dos mesas, una más grande que la otra, escribe bajo una la mesa y bajo la otra la mesa chica.

Niños/as: comienzan a leer lo que el profesor escribe << la mesa>>

Profesor: “¿Qué dice ahí?” ahí hay una cualidad y un nombre ¿Cuál es la cualidad?

Los niños permanecen en silencio y luego comienza a leer las frases

Profesor: la mesa es chica, la mesa es el nombre, chica es la cualidad. ¿Cómo van con las palabras del libro?

Niños/as permanecen en silencio y continúan con su actividad, realizan competencia entre ellos para ver quién gana, a medida que van terminando o tienen dudas se ponen de pie y van hacia donde está el profesor para mostrarles sus trabajos, el profesor los corrige << esa es con G no con J, haz bien la letra no se entiende>>

Profesor: //poniéndose de pie// <<voy a explicar en la pizarra de nuevo, ya tenemos la palabra refugio, tenemos la palabra gelatina ¿Cuál más? Las comienza a escribir en la pizarra, haciendo dos listados, el de las palabras y el de cualidades.

Niño: <<mágico>>

Profesor: ¿Cuál más?

Niños: <<gentil>>

Profesor: ya ahí hay dos listas, una de palabras y otra de cualidades

Niña: << ¿Cuál es la de cualidades tío?>>

Profesor: caminando hacia su asiento, “no se eso lo tienen que ver ustedes, el que termina puede pasar a la siguiente pagina”

Los niños que estaban sentados delante de mí, me preguntaron sobre el nombre de unos dibujos que aparecían en su texto, estos eran berenjena y jinete, ellos debían escribir el nombre de estos. Luego de escribir cada palabra se ponían de pie e iban donde el profesor para mostrárselo.

Comentarios:

No todos los niños/as participaban de la experiencia de aprendizaje. Cuando leía todo el grupo se apreciaba la participación de todos, sin embargo cuando era lectura silenciosa, había muchos niños/as que no lo hacían. Los niños realizan decodificación de cada palabra, no todos entendieron lo que era cualidad.

Reunión Reflexiva 1

Registro de Observación Etnográfico

Antecedentes Generales:

- **Fecha:** 26 de Agosto de 2010.
- **Hora de Inicio:**
- **Hora de Término:**
- **Lugar de Observación:** Biblioteca Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar.
- **Personas en sala durante la observación:**
 1. María Cristina Ponce.
 2. Adelaida Cortés M.
 3. Sandra Morales.
 4. Nataly Venegas.
 5. Carolina Molinet.
 6. Elisabeth Calderón.
 7. Cecilia Gómez.
 8. Irene Valdés.
 9. Anette Fock.
 10. Carlos Lizama.
- **Observadoras:** Carolina Molinet Lillo - Nataly Venegas P
- **Simbología Descripción Situación de Observación:**
(...): Ausencia de Texto.

Descripción de la Observación:

María Cristina Ponce: Nos vamos a presentar, primero formalmente todos y todas, las que estamos acá y viendo el rol que tenemos cada uno como para comenzar la reunión del día de hoy y yo les voy a comentar de que se trata esta reunión y después lo que supuestamente tendríamos que trabajar durante el año, entonces partamos por, he

Elisabeth Calderón: Mi nombre es Elisabeth, yo soy la psicopedagoga de pre-básica y primer ciclo de enseñanza básica.

María Cristina Ponce: Que bueno, Elisabeth, ¿Elisabeth cuánto? Bueno, ahí va a estar la ficha, después.

Elisabeth Calderón: Elisabeth Calderón

María Cristina Ponce: Bueno y ¿Cuál es tu rol con pre-básica?

Elisabeth Calderón: Bueno, ahí estamos detectando ciertos casos que van con un poco de desfase, estamos haciendo un plan de estimulación y trabajando en esas áreas con los niños que están más deficientes con los niños más pequeños.

María Cristina Ponce: Ya, y ¿cómo que áreas tienen ahí a estimular?

Elisabeth Calderón: Estamos, ahora en aprestamiento, o sea percepción, psicomotricidad, cosas como bien básicas, pero en las que éstos niños están un poco desfasados, como se sabe a nivel diferencial no hay evaluación psicopedagógica para niños tan pequeños, así que evaluación formal no hay, pero sí podemos detectar estas dificultades que tienen los niños.

María Cristina Ponce: ¿y hacen un programa aparte con ellos?

Elisabeth Calderón: Si

María Cristina Ponce: ¿Y los sacan de la sala?

Elisabeth Calderón: Si, van al aula de recursos.

Sandra Morales: ¿Cuántos son más o menos?

Cecilia Gómez: En mi curso 8.

María Cristina Ponce: Los que están en esa situación

Cecilia Gómez: Si.

María Cristina Ponce: Ya, y Cecilia, para que te conozcan más.

Cecilia Gómez: Bueno, mi nombre es Cecilia Gómez, educadora de párvulos hace 23 años en el establecimiento.

María Cristina Ponce: ¿23 años en el establecimiento?, mira...

Todos/as: Risas.

Cecilia Gómez: No soy vieja, solamente antigua.

Todos/as: Risas.

Sandra Morales: Con experiencia.

Cecilia Gómez: Bueno, aparte de eso, les puedo contar que tengo tres hijos maravillosos, grandes por su puesto ya, bueno y feliz, que se yo, ee de trabajar, tengo 30 niños en mi curso, y feliz, o sea, feliz digamos de poder trabajar.

María Cristina Ponce: ¿Sigue trabajando los 23 años acá en este mismo lugar?

Cecilia Gómez: ente edificio.

María Cristina Ponce: Ya, porque como hablábamos la otra vez, que el liceo, era el antiguo 3 que estaba ahí en Santiago Centro, la otra vez (...) con mi curso y me encontré a una de mis hermanas que estudió en el liceo 3 y me decía de que el auxiliar era el mismo todavía y que a mi hermana decía “no, no”, así que increíble, porque yo iba en el liceo 1 y mi hermana en el liceo 3, entonces estaban cerca

Cecilia Gómez: Claro, en la alameda con (...)

María Cristina Ponce: y el uno está en compañía.

Cecilia Gómez: Yo tengo 26 años de...

María Cristina Ponce: o sea, hace tiempo que ¿por qué se trasladó el liceo?

Cecilia Gómez: Por Emm...

María Cristina Ponce: era viejísimo.

: Por infraestructura

Cecilia Gómez: mmmm. Se trasladó acá y bueno, comenzó siendo de niñas solamente.

María Cristina Ponce: Claro, si ese era el liceo 3 de niñas

Cecilia Gómez: Claro, y después, la verdad de las cosas, que llegaron, y era solamente liceo, ¿ya?, no era escuela y después ya se transformó en mixto y ahí fue cambiando como bastante las características que tenía anteriormente, la gente tampoco quiso seguir viniendo, por el asunto digamos de, de diferencia digamos, de ubicación

María Cristina Ponce: si, porque ahí iban niñas de todas las comunas de Santiago, entonces ya trasladarlos acá, ya vienen de más cerca, seguramente.

Cecilia Gómez: así que ahí pasó, y después ya comenzó con séptimo básico y de ahí empezó de abajo y pre-básica, y por ahí llegué yo, no a los primeros años, pero por ahí llegué yo.

Risas y entrega de café y/o té.

María Cristina Ponce: Oye, ya Irene.

Irene Valdés: Bueno, mi nombre es Irene Valdés, soy educadora de párvulos, egresada de la UMCE, de la universidad el año 2009 y bueno, ahora me encuentro actualmente a cargo del nivel transición menor.

María Cristina Ponce: ¿Ella fue tu profesora?, dijo

Irene Valdés: Ella fue mi profesora, jejeje, muy querida y recordada.

María Cristina Ponce: Ah, qué bueno.

Todos: Risas.

María Cristina Ponce: ¿Y saliste el año 2009?

Irene Valdés: 2009, sí, claro, Si, en Abril del año 2009.

María Cristina Ponce: Nuevecita, jejeje, nuevita.

Irene Valdés: Lo que pasa es que yo realicé práctica profesional acá en el liceo y ahí me quedé.

María Cristina Ponce: Ahí se quedó jajá.

Todos: Risas.

Adelaida Cortés: ya, yo soy Adelaida cortés, educadora de párvulos, trabajo en el liceo Manuel de Salas, con niños del nivel de transición y en la universidad hago clases, tengo 12 horas, y hago clases preferentemente en el área de currículum.

María Cristina Ponce: de segundo ciclo, de transición, de recursos y seminario. Ya, y Adelaida también está trabajando hace tiempo con nosotros en el departamento, hace 19 años. Ya, mi nombre es María Cristina Ponce, de la universidad metropolitana, soy la actual directora de la carrera pero también hago clases en las mismas áreas de la Adelaida y de Sandra, entonces somos compañeras de área, trabajo las asignaturas de currículum de nivel de transición, de segundo ciclo, seminario de título y eso, y didácticas, que hacíamos antes de lenguaje o de ciencias; y después yo les voy a contar más o menos que dentro de uno de los roles que tenemos las tres, estamos haciendo investigación hace bastante tiempo y en este momento estamos haciendo una investigación relacionada con el lenguaje escrito, ya, entonces el semestre pasado, y él, el año pasado, hicimos nuestra investigación en las escuelas de Lo Prado, ya, y ahora frente a lo que nos había solicitado el director, la vicerrectora, pensamos que esta era una oportunidad y que obviamente si el liceo tiene un vínculo con la universidad debiésemos trabajar como, ee, más unidamente, ya, entonces por eso estamos acá, yo les voy a explicar más o menos de cuál es el sentido de esto que algunas personas que (...)les vamos a contar después.

Anette Fock: Anette (...) es mi nombre, trabajo, van a hacer tres años acá a cargo del proyecto de integración del lenguaje y actualmente trabajo con párvulos desde primer nivel hasta cuarto básico

María Cristina Ponce: ¿y en qué consiste ese programa?

Anette Fock: El proyecto de integración, es, atiende a los niños que tienen (...) trastornos específicos del lenguaje y es un proyecto formal digamos, establecido por el ministerio de educación, con evaluación formal, con diagnóstico hecho por fonoaudiólogo, más el psicopedagógico y un tratamiento específico.

María Cristina Ponce: Trabajan con los fonoaudiólogos que vienen de...

Anette Fock: No, no no, el colegio tiene un fonoaudiólogo en las horas que requiere el proyecto, para la cantidad de niños que trabajan, que tiene.

María Cristina Ponce: ¿y cuántos chicos o chicas, tiene en nivel transición o de...?

Anette Fock: De pre-kínder son 3, o sea del curso de la Irene y de la Cecilia 8.

María Cristina Ponce: Ya, y qué, ¿cuáles son los problemas que tienen específicamente? Son distintos los chicos, ¿son distintos?

Otros: no, no hay algunos que coinciden

Anette Fock: hay algunos que están mezclados, con la diferencia que nosotros si tenemos diagnóstico formal con prueba estandarizada, y eso es porque el ministerio lo pide; eee lenguaje, comprensión y expresión, hay en kínder sobre todo, hay muchos sobre todo que tienen "tel. mixto", esto se llama que comprenden área receptiva y la de destreza, tienen problema de habla a nivel articulatorio fonético, fonológico, y tienen problemas de comprensión, tanto en estructura simple y estructuras complejas.

María Cristina Ponce: ¿y qué tal los resultados del programa? ¿Ustedes los toman desde el primer semestre?

Anette Fock: Desde el primer semestre.

María Cristina Ponce: Ya, ¿y qué tal?

Anette Fock: si, el puntaje en diciembre y marzo y empezamos a trabajar al tiro en marzo con una carga horaria establecida también, que corresponde a 6 horas pedagógicas a la semana. Bien, el pre- kínder súper bien, han avanzado hartos los chicos de la Irene, y en el Kínder, hay algunos, los que tienen el "tel. expresivos" que han avanzado mucho, mucho, y los que están con "tel. mixto", que es comprensivo y expresivo, hay algunos que han avanzado hartos, como la Fernanda

y, y el Esteban, que también es un “tel. mixto”, que ya ahora tengo mis dudas jajaja porque puede

Cecilia Gómez: si, es que el llegó realmente, cero, cero, cero, y se ha ido así pero...

María Cristina Ponce: Pero fundamentalmente ¿por qué venía con esos problemas? Así que ustedes dijeran

Cecilia Gómez: Porque él viene, digamos, de una familia de padres analfabetos, entonces digamos cero, digamos, estimulación en la casa, entonces él llegó acá y simplemente él no hablaba, es que fue impresionante su evolución.

María Cristina Ponce: ¿y llegó este año? ¿No partió con pre-kínder?

Cecilia Gómez: Este año, no partió con pre-kínder, que pre- kínder lo tenía yo el año pasado, nosotros trabajamos por ciclos.

María Cristina Ponce: Ah, después siguen.

Cecilia Gómez: los tomamos en pre y los dejamos en kínder y después bajamos.

María Cristina Ponce: Claro, después vuelven.

Cecilia Gómez: es que es mejor y bueno, porque así uno ve que digamos los resultados, va viendo más nítidamente los mismos e

María Cristina Ponce: ¿Y ahí tú viste el avance, o sea, que ustedes podían ver que era una falta de apoyo?

Cecilia Gómez: si, en todo aspecto.

Anette Fock: en todo aspecto, fue como un despertar.

Cecilia Gómez: si, esa es la palabra.

Anette Fock: pero hay otros casos que vienen ya del proyecto, del año pasado, que son “tel. mixtos”, o sea comprensión-expresivo y que igual los avances no son los esperados para el tiempo que llevamos en tratamiento con fonoaudiólogo y con todo el trabajo pedagógico y en muchos de esos niños tiene que ver con las inasistencias reiteradas, ahí no logramos hacer un asunto en el programa entonces avanzamos por pasos, retrocedemos dos

María Cristina Ponce: entonces ahí el problema es la asistencia

Anette Fock: mucho, porque no logramos afianzar ahí los logros, por ejemplo el caso del Mati, el Matías y otros que tienen otras problemáticas.

María Cristina Ponce: ¿y trabajan ahí con el niño o la niña y la familia la incorporan en trabajo?

Anette Fock: si po, igual tenemos informes trimestrales con ellos, retroalimentaciones, reuniones, citaciones.

María Cristina Ponce: ya, ¿tu nombre?

Carlos Lizama: Carlos Lizama es mi nombre, egresé de la UMCE el año 2007, soy profesor de básica y

María Cristina Ponce: ¿También te quedaste acá? ¿Hiciste la práctica acá?

Carlos Lizama: No, yo no hice la práctica

María Cristina Ponce: Ahhh no

Carlos Lizama: no, yo vine como profesor de básica a hacer educación física a básica.

María Cristina Ponce: ¿Pero tienes especialidades?

Carlos Lizama: Claro, porque cuando yo estaba estudiando en la UMCE, yo me gané una beca y fui afuera una especialización en, se llamaba “educación física para seres iniciales” en Brasil y ahí, y ahí el director que estaba en ese tiempo acá el Mario Alfaro, el era secretario académico cuando yo salí a estudiar, entonces él tenía como mis antecedentes, que se yo, y me llamó po, para hacer educación física en toda la básica.

María Cristina Ponce: ya, ¿y qué tal?

Carlos Lizama: Me costó muchísimo el primer año, porque los niños acá tenían una cultura de educación física muy distinta a la que ya tienen ahora, para ellos era jugar a la pelota, entonces fue un todo un trabajo que se hizo y que resultó.

María Cristina Ponce: ya, ¿y cuántos profesores de educación física habían acá?

Carlos Lizama: Somos tres.

María Cristina Ponce: ¿estaban a cargo?

Carlos Lizama: Claro, yo estaba a cargo de toda la básica,

María Cristina Ponce: ¿y ahí cambiaron el sistema?

Carlos Lizama: Claro, claro, en ese entonces hacía la Angélica, la Angélica hacía educación física, es una profesora que ya no está.

María Cristina Ponce: ¿o sea que están listos para el SIMCE?

Carlos Lizama: Yo supongo que sí, que ese curso está en condiciones de dar el SIMCE.

María Cristina Ponce: Es que yo he hablado con otros profes de educación física y dicen para qué van a dar si saben que están mal porque, lo que tú dices, que educación física fundamentalmente es jugar a la pelota.

Carlos Lizama: Claro.

María Cristina Ponce: o sea, en la mayoría de las escuelas.

Carlos Lizama: Claro.

Cecilia Gómez: Lo que pasa es que acá, por ejemplo no había un especialista, digamos en educación física, sino que lo tomaba la profesora que simplemente del curso

María Cristina Ponce: De básica, ya.

Cecilia Gómez: y todo el cuento, por el asunto digamos de matrícula que quedó la profesora sin curso y, ¿me entiende?

María Cristina Ponce: ah, Ya, ya.

Cecilia Gómez: entonces no era digamos algo así como

María Cristina Ponce: un área prioritaria.

Cecilia Gómez: claro, entonces cuando llegó Carlos igual se vio la diferencia porque los niños igual, que se yo, estaban realmente realizando educación física como debiera haber sido, ¿me entiendes tu?, entonces fue como bueno

María Cristina Ponce: Claro.

María Cristina Ponce: ¿Los de educación Parvularia tienen clases especiales de algún tipo, como en otros colegios?, que hay...hacen talleres de educación física.

Carlos Lizama: Yo cuando llegué le presenté un proyecto al director de ese tiempo para hacer por lo menos una o dos horas de educación física con los niños de pre-básica, pero, por, ee, no resultó por horario, por, por tiempo de los...

Cecilia Gómez: Parece, porque a mí me habían dicho y después dije, bueno ¿y qué pasó? Y no...

Carlos Lizama: claro, claro porque

Cecilia Gómez: Y habría sido bueno

María Cristina Ponce: claro, entonces, en el otro colegio, en las escuelas de Lo Prado, hacían y ahí lo importante era como podrían trabajar con las Educadoras de Párvulos, para hacer un programa vinculado, entre la educación Parvularia y con el profesor de educación física.

Carlos Lizama: claro, y porque los niños en ese tiempo, me parece que los niños tenían horario corto en ese tiempo y se había hecho la propuesta para la jornada completa donde los niños de pre-básica tuvieran por lo menos una o dos horas de educación física a la semana, pero después al año siguiente ya cambió mi estatus en el colegio porque el ya, ya habían horas de los profesores de educación física estables que tenían que cumplir, entonces yo ya no tenía tantas horas de educación física y las tenían los otros profesores que ya estaban, entonces ahí fue un cambio, un cambio hasta que me quedé, ahora solo tengo educación física de primero a cuarto básico, que es como la facilidad que yo ahora tengo.

María Cristina Ponce: ¿y además haces el primero?

Carlos Lizama: y además le tengo, tengo, le tengo...

Todos: "Le tengo..." risas.

María Cristina Ponce: ¿ah, solamente en el nivel de? ¿Pero cuál?

Carlos Lizama: No, no,

María Cristina Ponce: ¿Por qué tú tienes un curso de primero?

Carlos Lizama: si.

María Cristina Ponce: ¿pero hay solo un curso no más acá?

Carlos Lizama: Uno solo, claro, cuando yo llegué, tomé el curso que venía dejando un profesor de quinto y lo dejé el año pasado en octavo y para este año me ofrecieron...

María Cristina Ponce: Ah, sigues de primero

Carlos Lizama: Claro, desde que yo llegué recibí el sexto, séptimo y los dejé el año pasado en octavo y para este año me habían ofrecido el primero.

María Cristina Ponce: ¿ahora vas a empezar el primero?

Carlos Lizama: Y este año voy a hacer, no se

María Cristina Ponce: Ah, ya o sea esa es como la política acá, en básica también porque de repente en básica tienen como profesor especialista como primer ciclo

Cecilia Gómez: Generalmente ahora es NB1, por ejemplo, el profesor, por lo menos cuando estaba la Pati y la Mireya era así, que una lo tomaba en primero y lo dejaba en segundo y después bajaba y no sé, parece que ahora, la modalidad es esa.

Carlos Lizama: Ahora la modalidad es primero segundo, y lo va a tomar la Pati y la Mireya en tercero y cuarto, ese es como el, con la Sofía vamos primero y segundo.

Adelaida Cortés: ¿Son dos profesores? perdón

Carlos Lizama: Somos cuatro en primer ciclo.

Adelaida Cortés: No, pero ¿de primer año básico?

Carlos Lizama: Uno solo.

María Cristina Ponce: ¿este es tu primer año en primer año?

Carlos Lizama: Primer año en primer ciclo.

María Cristina Ponce: ¿y qué tal? Porque si habías estado con los chicos más grandes...

Carlos Lizama: No, o sea un cambio absoluto.

María Cristina Ponce: ¿pero cuáles?

Carlos Lizama: En todo, en la dinámica, en el trabajo, en la preocupación, en la formación, un montón de cosas que uno cuando está en la universidad uno lo adquiere y sabe que se hace, pero en la práctica, es absolutamente distinto, claro y como yo había estado solamente trabajando con cursos grandes, era diferente, así que ahí, buscando todas las ayudas, hasta de la Cecilia le pedí ayuda cuando, cuando recién empecé el semestre, hasta a la Ceci, le dije: Ceci, sabí que necesito ayuda con esto, a la Pati que llevaba mucho tiempo trabajando, a la Mireya también, la Anette también me echó una mano ahí con el tema

María Cristina Ponce: Claro, porque tienes que ver otro tipo de situaciones que son como de tipo formativo.

Carlos Lizama: Claro, yo recibí el curso que dejó la Irene.

Irene Valdés: es que yo los recibí en Abril del año pasado.

Carlos Lizama: ¿y, qué tal el curso de la Irene?

Todos: Risas.

Carlos Lizama: Yo recibí un informe, y yo miraba el informe y decía chutaa...

Irene Valdés: Yo le preparé un informe a Carlos y como tuvimos que asistir a cursos en común, ahí lo dialogamos un poquito, pero casi nada.

Carlos Lizama: entonces igual como un poco asustado con el tema

María Cristina Ponce: ¿Con el panorama que te había pasado? ¿O no?

Carlos Lizama: no, es que el panorama era bien diverso, porque habían muchos con problemas de asistencia, otros con faltas en la casa, otros con una formación interna que uno piensa pero pucha, pero por qué tan chicos y tanta carencia. Entonces ahí, yo me empecé a asustar al tiro, pero porque también es re complejo. Yo he visto pocos profesores de primero básico que sean hombres, generalmente son más las mujeres, que toman los primeros ciclos, entonces igual fue como bien, bien un desafío.

María Cristina Ponce: ¿y cómo ves la recepción de los niños?, justamente por eso, que de repente creen que una mujer es

Carlos Lizama: Ha sido toda una investigación para mí porque al final ellos tienen no sé, imagen en la casa, ellos que de repente es más fuerte que de la mamá y después llega el tío Carlos y el tío Carlos es el que manda al final, claro y de repente llega una mamá y me dice oiga tío no sé qué hacer, y no sé qué y no sé cuánto, porque es lo que el tío Carlos dice, entonces después yo tengo que conversar con los niños, no hazle caso a la mamá y no sé qué, no sé qué; entonces es complejo o la imagen que de repente ellos tienen de los papás, que es un papá golpeador, retador o que tiene problemas de drogadicción, que se yo, y la imagen que tienen de mi es absolutamente distinta, entonces se ha dado de todo.

María Cristina Ponce: ¿Y contigo, cómo se establece la relación con los niños y las niñas? ¿En general?

Carlos Lizama: eee, no sé cómo.

Anette Fock: jajaja, bien, yo voy a salas con Carlos

Carlos Lizama: La Anette ha estado hartito rato en mi curso.

María Cristina Ponce: A lo mejor de cercanía o de respeto.

Anette Fock: claro, si eso es lo que tiene, porque ha logrado muy buenos resultados, los niños están avanzando, él es súper sistemático, como trabajo organizado y la relación que establece con los niños es súper cercana, es por eso que es una figura súper importante.

María Cristina Ponce: o sea, rigor y harta disciplina.

Anette Fock: o sea tiene ese equilibrio que yo creo que corresponde a características de él, no, entonces los niños saben perfectamente en qué ámbitos pueden, hasta donde

María Cristina Ponce: Hasta donde se pueden...

Anette Fock: Hasta donde... si.

María Cristina Ponce: ¿Cuántos chicos tienes?

Carlos Lizama: 42.

Anette Fock. ¡Además 42!

Carlos Lizama: Si, yo ¿recibí cuántos? ¿22?

Anette Fock: 22, una cosa así.

Carlos Lizama: 22 yo recibí más los nuevos. Yo me saco, y ahora, nunca lo había dicho, pero yo me saco el sombrero por los niños que yo recibí, porque son los que avanzan así pero como avión, como avión, yo, yo; ellos se tornan en otro desafío porque ellos van más rápido, entonces hay que estar más pendiente de cómo avanzan más rápido ellos y la formación valórica, la formación de hábitos de los que entregó la Irene son, pero o sea, nada que decir con los que llegaron porque... ooo, son terribles.

Todos: Risas.

María Cristina Ponce: ¿Los que llegaron no venían de jardín?

Carlos Lizama: Algunos sí.

María Cristina Ponce: ¿pero de JUNJI, integra, esos?

Carlos Lizama: No lo sé, no lo sé, porque esos antecedentes algunos los tengo y otros no, en algunos si aparecen.

María Cristina Ponce:

Carlos Lizama: Claro, ellos en la ficha que ellos hacen, es si, estuvo en un jardín, no, no estuvo en un jardín, ee, otros vienen con el informe que les entrega la tía del jardín y no se po, había uno de la escuela Palestina, otro de no sé qué, no sé cuánto.

Elisabeth Calderón: pero muchos no fueron a una educación sistemática, porque yo hago la evaluación inicial de los niños que ingresan al primero básico y muchos de ellos iban un par de meses, iban un mes, luego faltaban, los cambiaban de colegio, entonces yo creo que eso es un poco lo que perjudicó, en cambio acá ya era un poco más sistemático el proceso, de pre-kínder, o sea de kínder a la enseñanza básica.

Carlos Lizama: Y cuando al principio comencé con el trabajo en los primeros y yo tenía programado hacer un apresto, pero después en el trabajo fue catastrófico, catastrófico, catastrófico y por eso tuve que recurrir a la Cecilia, Cecilia necesito que me ayudó con el apresto para los niños porque sino esta cuestión no va a salir de acá y ahí estuvimos haciendo apresto como un mes y los niños de la Irene lo hacían pero así ¡volando!, volando...

María Cristina Ponce: ¿con los otros que venían de afuera no, tenían una diferencia?

Carlos Lizama: Avanzaban muy poco, avanzaban muy poco, avanzaban, pero dentro de todo, dentro de todo lo que hubo que hacer con ellos para que entendieran cual era el ritmo de trabajo que tenían que seguir, o sea, porque sus compañeros iban, haciendo sus tareas...

María Cristina Ponce: ¿y tú trabajas solo o tenías alguna practicante?

Carlos Lizama: eee, estuve trabajando un tiempo solo, después tuve una ayudante que duró dos días, después otra ayudante que duró una semana...

Todos: Risas.

Carlos Lizama: ¡Yo no les hacía nada!, ¡yo nada!,

María Cristina Ponce: ¡Cómo las trataba!

Carlos Lizama: no, ¡Yo nada, yo nada! hasta que la Fran estuvo hartito más tiempo, que la Fran ahora ya está haciendo otras actividades, pero ella estuvo ahí, ayudándome dentro del inicio del primer semestre que fue el más complejo, haciendo, ella o sea, no tanto con el trabajo de los niños, sino que ella me marcaba los cuadernos, hacía cosas, así como, más prácticas que yo no tenía tiempo y ahora tengo otro ayudante, es un alumno en práctica que estuvo en primer semestre conmigo y se quedó trabajando conmigo porque hubo un aporte, entonces, si yo no estaba, él estaba también, entonces ahí estamos, somos dos hombres los que estamos...

María Cristina Ponce: ¿Pero él está contratado acá?

Carlos Lizama: sí.

María Cristina Ponce: Ah, qué bueno, porque así en realidad si tienen como tantas diferencias... y las salas que tal ¿son de este porte así? O son ¿más chiquititas?

Todos: nooo.

María Cristina Ponce: ¿son más chiquititas?

Cecilia Gómez: Esto, son como tres.

María Cristina Ponce: Si po, esta es grande, pero en general las salas ¿dónde estás tú?

Carlos Lizama: A mí me caben los 40 justito, justito y falta espacio

María Cristina Ponce: O sea, como que requieren también un mayor espacio.

Carlos Lizama: Claro, yo los he acomodado, pa acá, pa allá, los muevo, los doy vuelta, doy vuelta la sala, tratando de buscar siempre el acomodo, la luz, o sea un montón de cosas. Así que ese es el primero po, bien diverso.

María Cristina Ponce: Ya, ahí vamos a ir conociendo...ya.

Sandra Morales: Mi nombre es Sandra, soy educadora de párvulos, también soy psicopedagoga, trabajo en la UMCE en asignaturas de currículum y de evaluación, y llevo también un tiempo trabajando en la investigación y también he hecho asignaturas, hago asignaturas de didáctica de lenguaje escrito, eso

María Cristina Ponce: Y de inclusión.

Sandra Morales: Ah, y de inclusión, este semestre.

María Cristina Ponce: Así que lo vamos a pasar bien porque vamos a estar todos en la misma onda.

Nataly Venegas: Hola, mi nombre es Nataly Venegas, bueno, yo estoy en el octavo semestre de la carrera de educación Parvularia, bueno, somos ayudantes con Carolina en la investigación, llevamos trabajando un tiempo en el Semillero de investigación de la universidad, que es parte de la DAE, la dirección de asuntos estudiantiles y bueno, llegamos a este proyecto porque nos invitaron y queríamos participar, también del análisis, la recopilación de información y eso.

María Cristina Ponce: Y casualmente está haciendo la práctica acá, porque fue absolutamente

Nataly Venegas: Si, también, estoy haciendo la práctica acá con la señora...

María Cristina Ponce: en la práctica 8, que vienen ¿los días?

Nataly Venegas: Los días martes.

Carolina Molinet: Y bueno, yo soy Carolina Molinet, voy en sexto semestre, y como ya dijo la Nataly trabajamos juntas en el semillero y ahora estamos trabajando juntas como ayudantes en esta investigación.

María Cristina Ponce: que hay un programa, yo no sé si ustedes saben que hay un programa de formación de investigadores jóvenes entonces se llama Semillero de Investigación entonces todos los, las estudiantes desde los primeros años, que les guste el tema de la investigación y que vean que tienen como competencias, capacidades, hay unos profesores que las orientan a hacer trabajos, entonces ellas, incluso han hecho, no cierto, quien de ustedes hizo como una publicación en...

Nataly Venegas: Ah, yo, si, pero es que eso fue otra cosa, no fue parte del semillero, pero...

María Cristina Ponce: Pero de las competencias que tú habías tenido. Entonces bueno, ese es el equipo que tenemos ahora y la verdad que como partió esto, nosotros estamos trabajando en una investigación en la universidad, que ustedes la pueden ver en la página web: www.umce.cl, en el link de investigación, donde sale en la facultad de filosofía y educación donde sale el resumen de esta investigación que se llama “prácticas pedagógicas que promueven el lenguaje escrito”, nosotros lo estábamos haciendo en las escuelas de Lo Prado, teníamos un convenio ahí, con las escuelas de Lo Prado, por lo tanto lo podríamos haberlo hecho con todas las escuelas de Lo Prado, pero por capacidades y por tiempo, nosotros, ee, estuvimos trabajando el año pasado con dos escuelas, y bastante bien, con bastante participación, habían muchos más kínder y pre-kínder por escuela y profesores de básica, entonces el grupo era mucho más grande, pero lo bueno de acá que no teníamos en esas escuelas, es profesora de educación diferencial, estaban participando con nosotros educadoras de párvulos, bastantes, técnicas, porque ahí, cuando nosotros íbamos era media jornada, entonces podían participar todos, acá yo sé que hay jornada completa por lo tanto no pueden participar a no ser que cierren el lugar. Bueno, ahí vamos a ir viendo lo que sucede. Entonces antes de comentarles un poco de que se trata el tema, queríamos eee, les vamos a pasarles una hojita, con una historia, ya, antes de decirles como más detalles.

Entrega de Casos.

María Cristina Ponce: Ya, entonces, la idea, que yo después les voy a contar de que se trata, que esta es una investigación que, una investigación acción en el

cual aquí todos, aprendemos de todos, todos trabajamos con todos, todos, así como ahora estaban contando la experiencia, lo importante que cada uno vaya contando la experiencia de todos nosotros, entonces ahí hay un caso que eee, se los traje ahí para que ustedes lo lean y a partir de este caso comenzar a trabajar en lo que vamos a trabajar que es como les decía lo que es el lenguaje escrito. Lo primero es que cada cual lo lea en forma individual, y en forma individual, también, tenga su propia interpretación, porque o si no cuando lo hacemos muy colectivo, eee, se pierde un poco la orientación, entonces los dejo un rato para que lean, y al resto que no tienen hojita, se los pongo ahí.

Se cierra la puerta de la biblioteca, por el ruido de los estudiantes en recreo. La profesora de educación diferencial, pide permiso y se retira de la biblioteca diciendo que debe atender a un apoderado.

María Cristina Ponce: Ya, ¿qué les parece el caso? ¿Lo encuentran?

Carlos Lizama: cercano.

María Cristina Ponce: ¿cercano?

Anette Fock, Irene y Cecilia: si, cercano, igual es una realidad.

María Cristina Ponce: Esto es de una realidad, entonces...

Anette Fock: pero es lo que ocurre, en realidad.

María Cristina Ponce: ¿en qué sentido?

Anette Fock: en que hay muchos niños que tienen esas dificultades, y que era un poco lo que yo les contaba a las alumnas en práctica que uno se sorprende que los niños llegan a tercero, cuarto básico y tienen dificultades de lectura y eso que no comprenden o leen entre cortado.

Cecilia Gómez: sobre todo que no comprenden lo que leen, o sea, de repente, repiten, repiten, repiten y no comprenden lo que leen.

Anette Fock: Ahora, obviamente hay una preocupación de parte del colegio y por eso vino este cambio y trabajar con el método Matte, porque la idea es reforzar eso.

María Cristina Ponce: Ya.

Carlos Lizama: Hay un caso que es muy parecido a esto, o sea, como súper entre comillas relacionado. El Marco, los niños Huilipán, que el papá...

Cecilia Gómez: un tema.

Carlos Lizama: El Esteban y el Marcos.

Cecilia Gómez: Claro, yo tengo a Esteban y él a Marcos.

Carlos Lizama: claro, el niño no ha adquirido aún los niveles iniciales de lectura, que eso ya, la mayoría, el 60, 70% ya lo tiene, del curso, pero el Marcos, él se lleva su cuaderno a la casa el fin de semana y vuelve igual, en blanco, no hace tareas, no hay lectura, no hay trabajo

María Cristina Ponce: y los padres ¿qué pasa con ellos?

Carlos Lizama: Son analfabetos.

María Cristina Ponce: ¿ambos son analfabetos?

Carlos Lizama: sí.

María Cristina Ponce: ¿y eso cómo lo trabajan ustedes? O ¿qué pueden hacer dentro de sus posibilidades?

Carlos Lizama: yo no sé, no sé, la mamá del Marcos ha venido a conversar dos veces conmigo, y dentro del rato que ella viene, ella tiene toda la intención de que su hijo sea algo, que aprenda algo, pero esas intenciones son en "le compré los lápices, le compré los cuadernos y es lo que puedo hacer, y también tengo que ir a trabajar"

María Cristina Ponce: ¿y ella no sabe leer?

Carlos Lizama: no.

Anette Fock: y tiene que trabajar, porque además hay una realidad ahí.

Carlos Lizama: Claro, porque son muchos hermanos y el papá es poco aporte dentro del hogar.

Cecilia Gómez: Yo conozco hace bastante años a los papás de Esteban y de Marcos, de hecho digamos, yo fui la educadora también de Claudia que no se en que curso va en este minuto...

Carlos Lizama: Claro, en primero, en primero medio.

Cecilia Gómez: primero medio, entonces, mi relación, digamos con ellos es mucho más cercana porque conozco su caso hace bastante tiempo, ee, y hubo acá, en el establecimiento también, un proyecto de unas niñas que querían digamos venir a hacer, no sé en qué habrá quedado eso, de hacer un taller para enseñar a los padres, cierto, una alfabetización, para ayudarles que se yo, en...

María Cristina Ponce: ¿tenían un proyecto?

Cecilia Gómez y Carlos Lizama: claro.

Carlos Lizama: está en curso.

Anette Fock: Una tesis.

María Cristina Ponce: Ahh, está en curso, ahí, una tesis.

Cecilia Gómez: Pero yo conversé con la mamá porque dije “oh, la mamá de Esteban”...

Carlos Lizama: ¡yo también pensé!

Cecilia Gómez: y conversé con ella y me dijo lamentablemente, ahora estoy trabajando, porque sucede que ella tiene mucho problema con su esposo, su esposo bebe mucho, alcohol y los maltrata, maltrata a los niños...

María Cristina Ponce: ¿cuántos chicos son?

Cecilia Gómez: Los hijos de ella, dos, no sé si hay otros más.

María Cristina Ponce: ya.

Anette Fock: ¿y la Claudia?

Cecilia Gómez: No, la Claudia no es hija de la señora.

María Cristina Ponce: ¿pero viven en la misma familia?

Cecilia Gómez: No, lo que pasa es que la Claudia es hija de una hermana de ella y ella, en realidad ella es la mamá pero no biológica y se crió con ella porque la hermana, digamos no está acá en Santiago, entonces como Claudia fue alumna mía, yo llamé a Claudia

Entran estudiantes a dejar diccionarios a la biblioteca y piden a Cecilia Gómez, anotar que los trajeron.

Cecilia Gómez: entonces, Claudia, como va en primero medio, yo la llamé, ya, como vi a Esteban tan deficitario y el niño realmente cuando recién llegó ni siquiera me hablaba, era como muy tímido, me costó mucho sacarle palabras, tuve que empezar a contarle cosas mías, experiencias mías, para que el pudiese, digamos, contarme algo de él, que le pasaba, porque en una oportunidad yo que soy como un poco histriónica, un poco exagerada pa mis movimientos y yo estaba e hice como una cosa así y el esteban hizo esto, entonces me llamó mucho la atención y cuando estábamos en el recreo, yo lo llamé y le empecé a hacer cariño

y empecé a preguntarle qué le pasaba por qué él tenía tanto miedo, al principio nada, no me dijo nada, me miraba solamente, después en otra oportunidad yo le empecé a decir que yo estaba acá en el liceo y que habían muchos adultos que él conocía, pero no todos los adultos eran iguales, que había personas que lo querían ayudar y que yo era una de esas personas y que yo lo quería mucho y como que me miraba así como que no me creía, yo le decía, yo te quiero mucho y te quiero ayudar, entonces yo, lo que yo necesito es que tú me cuentes lo que te pasa para poder ayudarte, yo no le voy a contar a nadie, esto va a ser un secreto entre los dos y me miraba, hasta que un día de repente Esteban habló por, ya, y me contó que realmente él tenía mucho miedo porque de repente el papá llegaba y le pegaba a la mamá y él se tenía que esconder debajo de la cama y un montón de cosas que me dieron mucha pena y ahí Esteban empezó a cambiar y empezó a aprender, entonces yo llamé a Claudia, que había sido alumna mía, que ahora está en primero medio, entonces la comprometí a ella, le dije mira Claudia tu tía no sabe leer ni escribir, entonces es muy poco lo que va a poder a ayudar a Esteban y yo necesito que Esteban salga adelante, te parece que tú le dediques 15 minutos diarios, solamente te pido 15 minutos ¿te parece?, yo le voy a mandar un cuadernito con tareas y tú le ayudas a Esteban y ha resultado bastante bien porque por lo menos Esteban me trae las tareas, a diferencia a lo mejor de Marcos.

Carlos Lizama: Marcos nada.

María Cristina Ponce: o sea que se va quedando atrás el chico.

Cecilia Gómez: Por eso que Esteban como que ha ido... todavía obviamente que está...

María Cristina Ponce: ¿y estos chicos no van a diferencial?, ¿al apoyo?

Anette Fock: El esteban es el que ha avanzado, así mucho, mucho, mucho.

Carlos Lizama: Y el Marco está en el grupo diferencial, está con la práctica de (...), ellos están viendo al Marco.

Anette Fock: si, en aprendizaje.

María Cristina Ponce: o sea que este caso que está ahí, como que ustedes, como lo podrían ver que también es posible que se vea acá, de esas mismas características y ahora, por ejemplo respecto eso era respecto a lo que pasaba con la familia y la escuela y qué pasa por ejemplo en ustedes como tú, un poco hablaba Carlos respecto a cómo se articulan ustedes o como se vinculan ustedes con la profesora de educación Parvularia.

Carlos Lizama: Poco, muy poco.

Cecilia Gómez: por el tiempo o sea nosotros la verdad a parte de las cosas, de tener horarios diferentes, por ejemplo ellos tienen ese periodo donde se reúnen todos los profesores del desayuno, bueno nosotros no lo tenemos, nosotros no vamos a desayunar con los colegas porque nosotras estamos prácticamente todo el día, todo el día.

María Cristina Ponce: pero ustedes igual están con los niños.

Carlos Lizama: claro, pero ellos van a recreo

Cecilia Gómez: O sea ellos tienen su recreíto.

María Cristina Ponce: o sea ustedes delegan un poco eso.

Carlos Lizama: claro.

Cecilia Gómez: entonces en ese sentido los horarios también de ellos son diferentes, ellos van a otro recreo, nosotros a otro horario.

María Cristina Ponce: ¿y no tienen, e las reuniones de profesores, profesoras? ahí.

Irene Valdés: es que se priorizan los temas a tratar y por razones de organización administrativas digamos no coincidimos un tiempo para destinarlo exclusivamente al tema de la articulación y hacer reflexión pedagógica.

Carlos Lizama: son muy pocos los tiempos que estamos juntos.

¿?: Reuniones generales por ejemplo, donde se traten temas con el director

Cecilia Gómez: no se habla mucho de ello en las reuniones, estamos o sea así como alumnos que (risas)

Carlos Lizama: estamos prácticamente igual que los alumnos así, (utilizando tono de voz aguda, en conjunto a risas) oye a mí me paso esto, sabi que.

Maria Cristina: y ahí sería todo.

Carlos Lizama: claro, como em, y luego em rapidito, rapidito para seguir con otra cosa (risas)

María Cristina: ahora por ejemplo en este momento que hemos estado acá ustedes están teniendo esta posibilidad de decir bueno estaban esto, y de conocer un caso específico de un grupo familiar en el fondo, porque están hablando de la mama.

Carlos Lizama: claro creo yo porque coincidimos con los mismos niños.

María Cristina: y ahora en relación a otro tema, por ejemplo de lo que es la lectura, como han visto cuales son los avances pero en general de todos los párvulos, porque acá se señalaba que en el caso, no es cierto, que algunas actividades que realizaban en el kínder, y que es lo que pasa, de qué manera ustedes creen que hay alguna vinculación entre lo que hacen en el kínder con lo que hacen en primero, qué opinas tu como profesor.

Carlos Lizama: yo, es como lo que te decía al principio, yo los niños que recibí de la Irene, son los que ya saben leer.

María Cristina: a que te refieres con, porque ese es el tema que nosotras queremos que, a que te refieres como que saben leer.

Carlos Lizama: a que a ver, no sé si, la base que tiene ellos que traer para enfrentarse al primero básico con todo lo diferente que es el sistema ya de básica de lo que es en la pre básica, ellos venían súper preparados, súper preparados, no se em no se, el Marcelo, el Marcelo estaba contigo

Irene Valdés; si

Carlos Lizama: el Marcelo, la Catalina, el Benjamín, son niños son, son súper despiertos, em ávidos de querer aprender, ávidos de de avanzar, de de traer la base que, a lo mejor yo necesitaba para el primero, ellos la tenían y la tenían súper bien, o sea yo, ellos tenían claritos como, como cuales eran los momentos de trabajo, los tiempos para dedicarse a realizar la tarea, o no sé en el nivel de apresto, yo no tuve que hacer apresto con ellos, ellos ya traían en apresto inicial, la grafo motricidad, hacer los palotes, ellos ya lo tenían, chum, chum ,chum (moviendo la mano) listo; ellos ya lo tenían, pero los otros niños no venían con eso, entonces yo tuve que hacer el apresto de pre básica, em las líneas, unir los puntos

Cecilia Gómez: y eso obviamente que te atrasó p

Carlos Lizama: claro, yo me atrasé casi un mes con el tema, y pero no sé, y cuando llegamos al momento de las vocales, el método que trabajo yo, "trabaja la imagen y después lo asocia con con las letras, entonces que es lo que es esto, el elefante, con que letra parte el elefante, con la e, listo, y el resto y cuál es la e, y vamos con las vocales de nuevo, que las buscamos las asociamos

Cecilia Gómez: es como que nuestro trabajo claro ahí se pierde porque tú tienes que volver digamos

Carlos Lizama: hay que rehacer todo de nuevo

Cecilia Gómez: Claro rehacer todo de nuevo

Carlos Lizama: y después pasó que hubo que identificar los sonidos, los sonidos de las letras dentro de las palabras; los niños que tenía la Irene al tiro despiertos, empieza con e, termina con e, palabras que tengan e, e, e intermedia

Cecilia Gómez: las rimas

Carlos Lizama: o cuales parten con a, combinaciones ai, ue, ua etc. ellos ya venían bien con eso, yo no sé qué es lo que hizo o como lo hizo, pero ellos venían súper bien

María Cristina Ponce: o sea no se ponen de acuerdo que es lo que les corresponde

Carlos Lizama: no porque nunca, ni yo supe que iba a tomar primero básico

Irene Valdés: nos enteramos en el verano entonces por eso digamos

Carlos Lizama: y ahí la Irene me entrego el informe de los niños y

Irene Valdés: para contextualizarlo un poquito a cerca de los niños

Carlos Lizama: claro

María Cristina Ponce: y ahora en los casos de la familia, e porque aquí estado viendo los casos de un lado, la familia que ustedes decían como que no tenían apoyo, ya sea porque son analfabetos o por los problemas que tu señalabas de drogadicción, alcoholismo, que se yo; hay casos así que tu sepas, así como dijiste bueno los niños saben leer, los de la Irene saben leer

Carlos Lizama: claro

María Cristina Ponce: Pero tú a que lo asocias eso al trabajo de realizado en (...) o en la casa han visto algo, las familias como son en ese sentido

Carlos Lizama: o sea, a ver, tengo a ya el Kevin, el Kevin es un niño súper capaz en relación al trabajo que el debiese realizar

Irene Valdés: tiene muchísimo potencial

Carlos Lizama: muchísimo, pero no hay avance con él, porque no hay avance, porque lo que hay de atrás en su casa no funciona, es una familia súper disfuncional y él se termina tornando un elemento disruptivo en la sala porque un cuando el si entiende lo que se está haciendo no hace nada y pasa que yo llego en lo mismo, por ejemplo los cuadernos pa' la casa, vienen sin tareas o vienen mal hechos o se dan las indicaciones y es otra cosa, y no es porque él para, o a lo mejor el papá o la mamá sean analfabetos, porque los papás saben leer, porque ellos tiene otra visión, no sé yo creo parte, porque no sé si la mama piensa que el

colegio es malo todo está mal y da lo mismo si se preocupa, y es el discurso que tiene el niño, este colegio es malo mi mamá me va a sacar, entonces no hacen cosas, no hacen, no trabaja

Cecilia Gómez: pero sigue en el colegio (risa)

Carlos Lizama: pero sigue en el colegio, entonces son muchas cosas, o e, a ver la chescari, está

Maria Cristina Ponce: los nombre a como chescari, ches kevin

Carlos Lizama: claro, (risas) ella esta

Cecilia Gómez: del año pasado pu del kínder

Carlos Lizama: ella viene del grupo de la Irene, pero la chescari esta integración, no sabe leer aun, aun cuando ha tenido todo los apoyos, los papas son preocupados, asisten a las reuniones, se dedican al trabajo con la niña, peor es otro el problema ahí, son dificultades que tiene la niña y que nosotros en este tiempo hemos tratado de identificarla, la niña tiene una excelente ortografía, perdón escribe súper bien

Cecilia Gómez: escribe súper lindo y copia súper bien (risa)

Carlos Lizama: pinta todo súper bien, hace todo correctamente, pero no sabe leer todavía, entonces es súper diverso, súper diverso.

Adelaida Cortés: oye y la generalidad de los padres, porque esos son casos

Carlos Lizama: em hay algunos súper comprometidos, súper comprometidos con los aprendizajes de los niños, súper yo creo que el 60%, que están ahí siempre preguntando, hay una mamá que le cuesta mucho, que a ella le cuesta mucho y se sabe con dificultad pero esta súper preocupada que su niño aprenda y el niño avanza; entonces y hay otro 40% y puedo decir que hay dos o tres apoderados que yo no he visto jamás

Cecilia Gómez: Es común en nuestro

María Cristina Ponce: Es común sí, bueno y en todos lados nosotros estuvimos en otro; mira bien interesante, yo creo que es una instancia ya que no existe otra en el establecimiento que la podemos aprovechar sumamente bien; por la hora yo quiero comentarles un poco de que se trata, porque podríamos seguir el tema es muy interesante, pero como vamos a estar durante todo el semestre, vamos a focalizarlo después en cada uno de esos temas, entonces yo les voy a contar acá, por eso trajimos el power de que se trata todo esto y como nos podríamos organizar, para que efectivamente cada vez que estemos acá profundicemos

sobre un tema y consensuemos respecto a cómo solucionar ciertas situaciones ya; entonces en esta se fijan el título del proyecto, en este caso nosotros lo teníamos en las escuelas de lo prado, ahora estamos en el liceo A5 ese es nuestro compromiso, estar acá y acompañar este proceso reflexión porque acá vemos que todos tenemos distintas experiencias y lo rico de eso es de la diversidad todos podemos aportar, porque aquí vemos que hay un problema común que a todos nos preocupa que son los aprendizajes de los niños, o sea tu me cuentas de estos niños y me siento ya también comprometida con ellos, entonces por eso te pregunto bueno y que pasa con esto, que pasa con esto otro, y Adelaida también y que pasa con lo otro, a todos nos va a pasar a pesar que no estamos en directo, nos vamos a sentir comprometidos con los aprendizajes del párvulo, eso lo hablábamos la otra vez con el director, que bueno cuál es nuestra función acá, que es lo que nos va a mover el estar juntos, es que los niños y las niñas aprendan mejor y más. e nosotros tenemos este proyecto del lenguaje escrito e, fundamentalmente por la reforma de la educación Parvularia, porque hay un énfasis en este momento en lo que tiene que ver con el lenguaje escrito, que antes no era un tema casi en la educación Parvularia o se veía de otra forma, ahora hay un enfoque distinto de lo que es el lenguaje escrito o la lectura y escritura en la educación Parvularia y a pesar que en la reforma de 1990, ustedes saben que la implementación de la reforma cuesta mucho que llegue a las aulas, entonces la idea es empezar a ver cuál es el sentido que hay detrás de lo que es la postura de lo que es el lenguaje escrito actualmente y sobre todo ahora que hay una nueva política que hay ahora del fomento lector que ya es política y que tiene que ver con que juntamente la problemática de que los niños y niñas no leen, entonces, a pesar de que hay cambio de gobierno y todo, el tema del lenguaje escrito es un tema prioritario; después tenemos bueno lo que ustedes decían el SIMCE que va a tener que ser un tema que vamos a tratar acá en algún momento y ver qué es lo que pasa específicamente en esta escuela, pero los resultados del SIMCE nos dice no cierto que los niños, lo mismo que ustedes dicen, a lo mejor tu decías lo de la chiquita que hablaban recién ella escribe lindo derecho pero no entiende lo que escribe y no entiende lo que lee,

Anette Fock: Y no relaciona tampoco

María Cristina Ponce: Y no relaciona, entonces tendíamos que empezar a analizar que pasa no es cierto con esa situación y vamos también en función de lo general y en función de lo particular en el liceo ya; cuáles serían los temas articuladores, temas orientadores, se fijan que vamos a trabajar acá, este tema orientador pero de ahí imagínense va a salir todo esto, porque lo que que salió acá la familia, que el maltrato, que tu decías los comportamientos que tienen en el aula, de repente, vamos a ver e los problemas de otro tipo, como lo que ustedes están viendo de la situación del lenguaje oral etc. pero los temas orientadores en general serían la articulación entre los niveles, o sea entre como habla acá el lenguaje acá de escuela le voy a poner kínder pre kínder, nostras hablamos de transición primer nivel de transición segundo nivel de transición, vamos a empezar a buscar lenguaje común en kínder y en pre kínder la articulación, los modelos de lenguaje escrito porque nosotros ya estábamos al tanto de que ustedes usaban el método

mate, entonces vamos a ver el método mate cuales son las ventajas, cual es el sentido, la proyección, cuales son los resultados que existen y cuáles son los supuestos orientadores que hay detrás de ese modelo y también vamos a ver otros, que tiene que ver con las bases curriculares con el modelo integral o también llamado modelo holístico, de esta forma que a pesar que ustedes tienen tomada una decisión que es de escuela de liceo, bueno ver otro y después a lo mejor después del proceso reflexivo dicen vamos a seguir con el mismo o a lo mejor no vamos a seguir con el mismo o algo me está pasando o sea la idea es que reflexionemos y lo que se haga sea producto de una reflexión en este momento compartida con todos ya, que sea una decisión en que se tome porque pusimos todas las cartas en la mesa y analizamos bien todos los temas, y la idea es también ir apoyando practicas pedagógicas de calidad, e por lo tanto también nuestro rol como investigadoras, e somos investigadoras con una claro énfasis cualitativo y transformador, nosotras no venimos acá a criticar o a mirar solamente de afuera, nosotros cuando llegamos acá y ya le dijimos al director vamos a venir, porque le dijimos le vamos a contestar, nos comprometemos, ese es nuestro compromiso, lo que pasa aquí también es una responsabilidad como la hacemos compartida; por lo tanto eso significa también que vamos a estar viniendo, por eso tenemos estudiantes de seminario que les vamos a contar de que se trata y de alguna manera es para ir trabajando este tema como mas sistemáticamente.

Hay tres preguntas orientadoras, dos preguntas perdón que serían: ¿cuáles son las características del proceso articulador en el lenguaje escrito? O sea en este momento ustedes me dicen como pensadamente no hay ninguno, porque ustedes dicen no no nos juntamos que se yo, a lo mejor pensadamente no hay ninguna pero de alguna manera por lo que yo escuche acá Carlos tu esperas algo de acá, tu esperas algo y a lo mejor lo que tu esperas se te está dando así, pero vamos a ver qué es lo que esperan ellas de acá y todo el asunto entonces vamos a ir viendo que a pesar de que no está explicito, no está declarado que hay un proceso articulador de alguna manera puede que, vamos a ir viendo ¿hay algo?, o lo que haya a lo mejor tú piensas una cosa de lo que tu crees que cree espera Carlos de las cosas de acá y a lo mejor tu esperas otra cosa, vamos a tener que conversar el tema de la articulación y analizar respecto a cómo el SIMCE es la prueba que de alguna manera nos está dando los resultados del proceso educativo, vamos a ver qué pasa acá con esto y vamos a ver por qué analizar nuestras prácticas, miren acá dice: obtener una visión compartida de las fortalezas y problemas en las prácticas pedagógicas implementadas, pero acá tenemos que ser abiertos porque en el fondo todos vamos a decir todos hemos pasado por todos, todos nos cuestionamos los días todo lo que hacemos, entonces vamos a tener claramente fortalezas y problemas, y luego de ver todo este tema, en que nos comprometemos nosotros como grupo de la UMCE, en que en conjunto con ustedes hagamos una propuesta articuladora terminada este año; porque ustedes de partida saben además que hay un decreto que es el numero no se cuanto, las estudiantes de octavo semestre se lo tendrán que saber de memoria; hay un decreto del año 2004 que señala que debe existir articulación entre segundo nivel de transición y primer año básico y realmente cuando nosotros vamos a la escuela ¿hay esto y esto?, no no no, y el decreto está desde hace tiempo, entonces eso yo creo que sería un punto para el liceo, para ustedes

mismos como profesionales, tener esa propuesta y la haríamos en conjunto la propuesta articulatoria ahí dice entre los niveles y la familia, por que como lo vamos a hacer esto, a partir de estas pretensiones pero además dos seminarios que estarían funcionando; uno que esta guiando la profesora Adelaida y en particular son con la familia, entonces Adelaida seguramente va a necesitar como datos de la familia, de esa familia que ustedes dicen tal persona que se yo; de alguna manera porque con el grupo de estudiantes mas ustedes, van a tener que diseñar algo porque efectivamente si ya sabemos tenemos que hacer algo, transformar, tratar por lo menos y con el caso del seminario que estoy viendo yo se va a hacer la articulación curricular, es decir aprendizajes con aprendizajes, o sea si tu quieres este aprendizaje con los niños y en las niñas como tengo, con que aprendizajes tengo yo que trabajar en transición, pero mirando en los referente curriculares, que son las bases curriculares en este caso y el programa NB1, bueno y pasa que yo creo que es una propuesta súper interesante, por qué sería interesante, porque no va a ser teórica porque tú de repente dices en la universidad me pasaron y después yo vine para acá y era otra cosa, Irene yo creo que también lo mismo son otras cosas (risas), entonces que hacemos en esta propuesta que nosotros vamos a estar vinculando teoría y acción y práctica y esta propuesta articulatoria nosotras la vamos a validar por las mismas personas que están acá, en donde ustedes dicen no lo que hicimos, es absolutamente no lo vamos a poder hacer , porque tenemos que ver qué es lo que podemos hacer o sea muy adecuada al contexto de esta escuela, o sea esta propuesta articulatoria es para esta escuela ya, esa es la idea, el objetivo general por lo tanto es diseñar un proyecto articulatorio en base a esta ley y todo el asunto que por ahora no quiero, vamos a partir de a poco. Participativo, por eso que la reunión de ahora va a ser como un avance una mas así van a ser las reuniones, por eso les decía Irene ponte más acá, Cecilia pónganse más acá, ahora así como, donde vamos a tener que ir participando todos. Y el tema los aprendizajes del lenguaje escrito; podríamos haber hecho otro, pero nosotros nos vamos a focalizar en este tema ahora.

Ahí están los objetivos específicos; ¿cómo llegar a esto?, a través de un proceso reflexivo permanente, por lo tanto las reuniones van a ser de carácter conversado como ahora trajimos un caso, después podemos traer una planificación, ustedes mismo pueden traer un caso de su situación, de una situación específica , podemos traer lo que ustedes mandan a los niños al hogar el cuaderno, analizar eso, me entienden la idea es que todos nos sintamos como que estamos en un grupo de apoyo de colaboración ya, después e, y ahí estaría el diseño de una propuesta, esto yo después se lo puedo traer por escrito para que ustedes lo tengan.

La finalidad es mejorar y lograr instancias de reflexión de las prácticas pedagógicas (habla por teléfono), ya mejorar y lograr instancias de reflexión pedagógica, me voy a saltar algunas cosas; los temas: lectura y escritura, aprendizajes, competencias lingüísticas, modelo integrado del lenguaje escrito, el modelo Matte que están usando ustedes; la interrogación y producción de textos ya, la lectura como para desarrollar procesos de ciudadanos activos, la relevancia de la experiencia temprana en un entorno alfabetizado, que ya salió el tema aquí de que es lo de la familia, todos estos temas pero lo vamos a abordar no como en

clases, o sea no vamos a estar así como en clases acá, como tema específico por uno, sino que todo va ir guiado con todo.

La investigación es cualitativa por tanto, son conversaciones, reflexiones, investigación acción porque acá queremos transformaciones no va a ser una reflexión teórica sino como llevado a la práctica ahí están los pasos por ejemplo vamos a planificar, a hacer acciones, en función de observación, reflexión, y así hacemos los pasos de lo que es reflexión acción; ¿de qué se trata el aporte? Que haya un mejoramiento en las prácticas pedagógicas, lo de acá no quiere decir que quémallo lo que ustedes están haciendo, porque no cierto como profesionales y uno lo hace con esa intención cierto de hacer lo mejor, pero también sabemos que las practicas cierto son mejorables, entonces de eso se trata de ir cada vez, cada vez, porque eso no se termina nunca que en la medida que vayamos conociendo otras estrategias, otra mirada, podamos ir mejorando lo que podamos hacer ya, en el plan de trabajo seria, va a haber un diagnostico de las practicas pedagógicas de la educadora de párvulos, eso está mal de las escuelas de la comuna de lo prado dice, un diagnóstico que en el fondo vamos a ir teniendo y no solo la educadora, sino que también el profesor y de la mirada también de la educadora diferencial y vamos a diseñar e implementar un programa de perfeccionamiento pero en la acción, por eso les digo que no es tema por tema, nosotros tenemos propuesto temas, pero a lo mejor vamos a cambiar algunos temas, ustedes van a decir que temas les interesarían y después nostras vamos a adecuar lo que trajimos ya, diseñar e implementar un plan de acción, de observación de reuniones de reflexión pedagógica, entonces antes de mostrar esto ustedes lo que podrían es que es, porque tenemos 10 sesiones que van a ser los días jueves, no todos los jueves, a esta misma hora, a las 3:30. ¿Qué temas creen ustedes que podamos abordar que sean de mayor interés para ustedes?, (silencio) porque nosotros trajimos una propuesta pero a lo mejor estamos mal

(Silencio) (Risas)

Adelaida Cortes: ¿alguna necesidad en especial?

Maria Cristina Ponce: respecto a este tema que ustedes mismas digan, por ejemplo estos mismos casos o que ustedes creen que amerite hacer como una reflexión más profunda para conversar el tema

Cecilia Gómez: Bueno yo considero digamos que el tiempo que nosotros podamos dedicar a reflexión es fundamental, vamos a tener instancias como tú dices para poder conversar y eso yo creo que es fundamental en esto y debería ser así como el punto de eje.

Adelaida Cortes: pero hay algún tema puntual, algo con los aprendizajes esperados.

Carlos Lizama: estaba pensando el tema trabajo de cómo fomentar el la producción de textos escritos, porque los niños, mis niños están cambiando palabras, en eso estaban hoy día, leían una oración y la última palabra la tenían

que cambiar por algo totalmente contrario, entonces ellos hacían una oración nueva, entonces pero yo, me da un poco de susto como decirle escriban sobre este temas sobre cómo, porque no se cómo hacerlo, no sé cómo fomentar el tema de la producción de textos en los niños, no sé que

María Cristina Ponce: yo creo que tengo acá y les puedo mostrar una producción de texto de nivel transición

Carlos Lizama: El otro día estuvimos conversando como ni ayudante, y con, con mi ayudante más que nada y con la profesora con las dos vías

Cecilia Gómez: Con la que se supone va a tomar primero.

Carlos Lizama: Con la que se supone va a tomar primero, estamos pensando en la creación de un libro viajero; que este va a ser un libro grandote con colores con una avión, con una foto de los niños que se yo donde ellos, yo partiera con la historia inicial, escribiera yo un poco y ellos se lo llevaran para la casa y completaran ellos mismo con algunas palabras eso es como una idea que tengo yo

Irene Valdés: la Cecilia tiene como una experiencia más o menos parecida

Carlos Lizama: claro eso como para fomentar el tema de la producción de textos, porque igual les cuesta todavía, ellos todavía están haciendo el proceso de pensar cómo se escribe la palabra cuando ellos ya están como con el conocimiento de las letras.

María Cristina Ponce: ahí esta es una producción de texto de unos chicos de transición, es una revista, Manuel de Salas, te fijas ahí un grupo de chicos hacen un comité para hacer una revista de moda, deportes, noticias, tiempo, ahí un poco como para motivar de cómo trabajaríamos nosotros lo que es la producción de textos

Elisabeth Calderón: es que igual ese es un proceso bastante complejo si lo vemos en el que ellos tendrían que codificar su pensamiento y traspasarlo a este lenguaje escrito entonces

Carlos Lizama: a eso como que el miedo que me da a mi

Elisabeth Calderón: Entonces aquí estamos cumpliendo dos funciones y eso es lo complejo para ellos, de hecho a mi me cuesta mucho hacer escritura creativa con cuarto básico porque donde este aprendizaje este proceso no lo llevan integrado traspasarlo ya en una edad más grande es mucho más complejo todo el proceso, pero más que nada eso es la decodificación para traspasar su pensamiento a lo escrito

Carlos Lizama: El final de primer semestre cuando ellos tenían que despedirse de su profesor que estuvo haciendo práctica que se yo, ellos tuvieron que hacerle una tarjeta y yo los incentive de todas las formas posibles que ellos transcribieran lo que ellos esperaban o les gustaba y ahí ellos pusieron algunos con dibujos, otro con palabras que ellos ya tenían conocidas etc., eso fue como el inicio de la producción de textos que es lo que ahora me estoy dando cuenta que es necesario

María Cristina Ponce: es que ahí tiene, por lo que ustedes están diciendo hay una forma de mirar la producción de textos

Carlos Lizama: claro

María Cristina Ponce: peor hay otras, entonces eso es lo que ahora vamos a ir viendo por que en este momento claro tú dices bueno yo me doy cuenta que es necesario y a lo mejor como has estado tratando de llegar a eso, tú dices no me ha dado resultados porque me da miedo, a lo mejor que va a pasar no sé hacerlo, a lo mayor podemos ver otra forma que como llegar a que el niño produzca textos

Elisabeth Calderón: es que hay que abordar estrategias de acuerdo a la realidad del curso

Carlos Lizama: a ver, el punto no es que me da miedo hacerlo, es una preocupación de los niños porque cuando ellos no logran resolver se provoca la frustración y eso se da, y eso de repente me preocupa un poco.

Anette Fock: estaba pensando un poco en esa preocupación tuya y en lo que veo en el segundo básico porque, por lo del proyecto yo paso por los otros cursos y el segundo básico está escribiendo súper bien, creando ellos sus propias oraciones no a nivel de texto ni de párrafo, pero si oraciones más extensas y cumpliendo con todas la estructura y con ideas bastante buenas que se nota que y de una forma súper coherente como digo y no se ahí como lo hizo la Pati en relación al trabajo de la producción de texto porque ellos en primero básico fueron súper tardíos en cuanto al inicio de la lectura el año pasado

Elisabeth Calderón: Si de hecho muchos se iniciaron en la lectura a principios de este año, en el segundo básico

Anette Fock: o sea afianzaron mucho ahora el proceso y como te digo uno trabajo con ellos ahora igual se ha afianzado arto en cuanto al tema de la lectura y el análisis fonético y en si m

María Cristina Ponce: Ese podría ser un tema entonces la producción

Carlos Lizama: si

Irene Valdés: si

Cecilia Gómez: si

María Cristina Ponce: y ahí otro tema que a ustedes les interese

Cecilia Gómez: Hay algo que me gustaría profundizar bastante el tema de la lectura de del lenguaje escrito, ya yo tengo como un sentimiento no se tengo algo no sé realmente, el trabajar con el método Matte ha sido absolutamente nuevo, y me ha hecho digamos reflexionar bastante y me da mucho miedo por ejemplo yo siempre había trabajado los textos escritos con la letra la mayúscula la imprenta que se yo y resulta de que, me da susto trabajar con la cursiva con la manuscrita digamos por así decirlo pro un tema de madurez de muchos niños ya, entonces también me gustaría que ahondáramos en ese aspecto, el método Matte a mi me lo piden me lo exigen de echo digamos de hecho digamos tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones digamos en mi grupo y hay un grupo muy bien, digamos he hecho bastante digamos aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio, y las palas digamos, el avioncito y todo el cuento, pero veo también y me doy cuenta que hay un grupo de mi curso bastante deficitario en eso entonces igual para mí es como educadora cierto y como iniciándome digamos en eso, en eso como que me siento un poquitito ... también me gustaría

María Cristina Ponce: porque nosotros también lo habíamos propuesto fue un tema cuando la primera reunión que vine acá; el método Matte, veíamos entonces por qué el método Matte yo creo que estría bien; no sé si Irene quiere algo o coincide

Irene: yo coincido con ambas estrategias siento que son importantes, pero también me gustaría trabajar en cuanto a la comprensión, porque creo esa es la falencia para iniciar con lo otro, con todo lo demás.

Carlos Lizama: los míos en oralidad están súper bien porque hemos trabajado todo él, desde el primer día con lectura, yo les leo y ellos inventan finales o les ponen título, o todo eso y ahora con ideas súper claves, ideas súper claras de del trabajo del texto

María Cristina Ponce: Con relaciones

Carlos Lizama: súper relacionado, no hay, al principio no se pu eran, hablábamos de la rana y salían con elefantes, ahora no son las ranas y el sapo y que se y no sé cuanto

María Cristina Ponce: Van relacionando más

Carlos Lizama: Claro entonces han sido súper bien el tema de lo oral pero claro eso también tiene no se eso tiene que ver con la comprensión, que ellos entiendan que le haga clic

Anette Fock: Pero la comprensión se ejercita pu y tú vas trabajando todos los días una lectura, todos los días

Carlos Lizama: Todos los días una lectura distinta

María Cristina Ponce: lectura, ya

Carlos Lizama: si y lo hicimos con cosas súper cercanas para ellos, los cuentos de la blanca nieves, que Bamby que no se qué y después lecturas creadas por mi o por el Esteban o los libros que me prestó la Irene, o cuentos para los días de lluvia y así hemos de mucho, poesía, de todo y entonces y ellos

Irene Valdés: Aun trabajándolo, porque claro nosotros también lo hacemos y coincidimos mucho en el trabajo con Carlos, porque yo de repente traigo hasta noticias que son claro cosas muy actuales y les igual les cuesta comprender el sentido, les cuesta comprender lo que quiere transmitir

María Cristina Ponce: Entonces eso habría que trabajarlo más

Irene Valdés: si

María Cristina Ponce: Ya mira nosotros habíamos traído, pero vamos a ajustarlo, ya pero las fechas quiero como que dejen las fechas como claras no mas, no sé si las quieren anotar porque de todas formas como tengo los mail, vamos a tener los mails

A si ya (Irene, Cecilia, Anette)

María Cristina Ponce: pero sería el 26 de agosto es hoy, el 2 de septiembre, el 9, el 23 de septiembre porque después nos saltamos en septiembre, el bicentenario y la cosa (risas todos) y todo lo demás, después en octubre, ya tenemos tres en octubre, 7, 14 y 28, 4 de noviembre, 18 de noviembre y 25 de noviembre, se fijan que 18 y 25 vamos a, o sea tendríamos que tener frutos de todo esto como una propuesta articuladora para el lenguaje, entonces acá los temas estaban como muy amplios, por lo tanto em por ejemplo, en la primera sesión se podría ver el sentido de la lectura y la escritura pero relacionado con todo lo que es la producción de texto

Sandra Morales: Y la comprensión

María Cristina Ponce: Y la comprensión de, podemos la próxima sesión ya empezar a trabajar eso, y a partir de eso de todas maneras esto como que quede abierto yo creo, pero de todas maneras vamos a tener que tomar el tema, tanto del

método Matte como método, y otro y el método que está, que subyace en ambos programas en NB1, como de las bases, que es el método integrado, vamos a ver los dos y ver entonces de qué manera se puede hacer una propuesta articuladora en función de eso ya. Entonces son pocas sesiones ojala que la reunión como estuvo ahora bastante dialogada y participativa y que siga así, que nos juntemos que no decaiga el interés nosotros vamos a atraer videos de repente para e casos, por lo tanto siempre va a ser como muy activo, la cuestión es que todos vayamos aprendiendo cada cual en su, va a poder aportar en su rol que tiene en este momento ya, yo no sé si hay otra consulta por la hora para, ¿a qué hora salen ustedes?

Carlos Lizama: Yo a las cuatro un cuarto

María Cristina Ponce: Entonces la reunión seria de tres y media a cinco , para que más o menos sepan para que puedan desarrollar máximo hasta las cinco; no sé si hay alguna duda y que les pareció

Cecilia Gómez: Si, que viniera la Sofía

María Cristina Ponce: ¿Quién es la Sofía?

Cecilia Gómez: La profesora de cuarto que probablemente tome primero

María Cristina Ponce: Como les digo nosotras, ustedes ven que las tres hacemos currículo, vamos a ver cuáles son lo el sentido del currículo ahora y ver qué es lo que están haciendo en la práctica y a partir de eso ver de qué manera ir conjugando eso en ambas propuestas; eso se lo pueden llevar no más.

Cecilia Gómez: A lo otro importante conocer que nosotros trabajamos con el programa

María Cristina Ponce: entonces un día porque nosotras también estamos analizando los programas, cuando veamos e la articulación tendríamos que traer las bases curriculares, los programas y el NB1, ese día de reunión ya

Cecilia Gómez: ya

María Cristina Ponce: pero nosotras les vamos a estar avisando la sesión anterior el tema cosa que vengan como preparadas.

Cecilia Gómez: María Cristina tú nos vas a mandar todo eso por mail

María Cristina Ponce: Si, todo por mail

Cecilia Gómez: Porque no alcanzamos a anotar

María Cristina Ponce: Si, si

Reunión Reflexiva 2

Registro de Observación Etnográfico

Antecedentes Generales:

- **Fecha:** 23 de Septiembre de 2010
- **Hora de Inicio:**
- **Hora de Término:**
- **Lugar de Observación:** Sala ¿? Liceo A-5
- **Personas en sala durante la observación:**
 1. María Cristina Ponce.
 2. Adelaida Cortés M.
 3. Sandra Morales.
 4. Nataly Venegas.
 5. Carolina Molinet.
 6. Elisabeth Calderón.
 7. Cecilia Gómez.
 8. Irene Valdés.
 9. Anette Fock.
 10. Carlos Lizama.
 11. Natalia Baldevenito.
 12. Daniela
- **Observadora:** Carolina Molinet L- Nataly Venegas.
- **Simbología Descripción Situación de Observación:**
(...): Ausencia de texto.

Descripción de la situación:

María Cristina Ponce: Bueno vamos a comenzar con la reunión, después de un tiempo de receso, ha sido como bien terremoteado, e la primera reunión que tuvimos fue bien importante como para conocer el tema, también nosotros como nos fuimos como bien entusiastas porque existe una disponibilidad y además se dio un dialogo que nos va a servir a todos, tanto a nosotros como universidad, para conocer la realidad y sentarnos y hacer un, y colaborar mutuamente en lo que es la formación y además ustedes también como para ir viendo que es lo que estamos haciendo nosotros y en qué manera les puede servir para ir mejorando las practicas; en la reunión anterior nosotros quedamos de que yo les iba a mandar por mail un resumen de lo que es el proyecto porque esa vez se los presente acá por power y no sé si todos lo recibieron. Pero yo les mande un documento donde decían los participantes, los docentes participantes

(Suena un teléfono)

María Cristina Ponce: es otro teléfono ¿de quién es?

Cecilia Gómez: Lo mandaste por mail

María Cristina Ponce: si, Tú parece que lo recibiste

Cecilia Gómez: si

Irene Valdés: si yo lo recibí ya entonces vamos a verificar los correos

María Cristina Ponce: ya dos, y recibieron mi correo de ayer

Anette Fock: Si ese si

María Cristina Ponce: a ya entonces después me atonas aquí y y se los voy a volver a mandar (...) ¿el de ayer? diciendo que hoy era la reunión.

(Risas)

María Cristina Ponce: pero el de ayer en la noche, a esa hora funciono yo

Elisabeth Calderón: A puede ser

María Cristina Ponce: ¿Y el de hoy día no lo han abierto?

Cecilia Gómez: no

(...) todos conversan al mismo tiempo sobre el horario de los correos.

María Cristina Ponce: bueno este documento le falta entonces, bueno después Adelaida me va a comentar; acá salen los docentes participantes responsables, las estudiantes investigadoras ayudantes que es Carolina y Nataly y bueno también le vamos a presentar a Daniela y a Carmen que les voy a contar el rol de ellas que vinieron por esta vez peor no son ayudantes, les vamos a contar de que se trata; en bueno en este resumen ahí salen las preguntas que nosotros tenemos como investigadoras y que tiene que ver con el proceso articulador en educación Parvularia educación básica específicamente en el de lenguaje escrito y, salen los objetivos generales, específicos, la hipótesis, el paradigma de trabajo, al forma de trabajo y que básicamente la forma de trabajo son estas reuniones que son de carácter reflexivas porque es una investigación cualitativa y participativa, investigación acción, o sea que nosotras trabajamos acá para mejorar las practicas como les decía las de ustedes y las de nosotros en un ámbito colaborativo e por lo tanto no es una ocasión donde vamos a tomar datos lo llevamos a la universidad y eso sería todo; el éxito del proyecto es que nosotros podamos reflexionar en conjunto y bueno después está cuáles son las estrategias que nosotras vamos a utilizar para el trabajo de la investigación; uno yo les contaba la vez pasada que esto es una síntesis después de tanto tiempo, empanadas, chicha y vino y todo lo demás para acordarnos que habían dos

seminarios de título, uno del seminario de título que ellas son representantes (refiriéndose a Daniela y Carmen), tanto Daniela como Carmen están trabajando en el tema de participación de la familia en una propuesta articuladora potenciadora de los niños y niñas del nivel de transición y fue bien bueno la reunión que tuvimos la otra vez, porque ustedes nos dieron antecedentes de algunas situaciones que ustedes ven como debilidades respecto al tema de trabajo con el hogar y habían situaciones específicas incluso ustedes hablaban de maltrato o bien de padres como un poco ausentes en lo que es su rol educador, entonces estas niñas en su trabajo tienen una de las acciones es e van a hablar con ustedes seguramente de (..) en delante de tomar una muestra de familia

Natalia: si

Carmen: si

María Cristina Ponce: que la que ustedes en consenso determinen cual sería mejor para que ellas vayan trabajando y vayan viendo una propuesta de apoyo. El tema de seminario es que ellas diseñen una propuesta articuladora con la familia, porque imagínense estamos en Septiembre no, ya es muy poco el tiempo casi octubre; pero que es lo bueno, que ellas después que este lista esa propuesta con una realidad concreta de ustedes, cuál es el producto que queda, que terminado eso, va a ser en conjunto con ustedes, esa propuesta la van a validar, o sea ustedes van a decir sí, me sirve, no me sirve, hay que cambiar esto, o esto otro y se modifica y queda acá como una herramienta de trabajo para ustedes que también puede seguir con nosotros como apoyo para los próximos años. Ya ese es un tema por eso están ellas acá como insertándose en este trabajo y que lo puedan hacer, y la profesora guía de ellas es Adelaida; después hay otro seminario que es articulación curricular en el ámbito del lenguaje escrito entre segundo nivel de transición y segundo año básico y ahí están estudiantes que ya sé que han venido, que lo primero que ellas hicieron una evaluación de un grupo pequeño también porque no es el tema de su investigación, de las competencias lectoras y escritoras que tienen los niños y las niñas; de esa manera ver el análisis del currículo y ver de qué manera también se puede determinar por lo tanto siempre van a tener que estar participando y consultando y todo el producto de ese trabajo se va a hacer también con la personas correspondientes y también como producto quedaría una propuesta para este trabajo de lenguaje escrito, pero que no es como de la universidad sino que eso también se valida acá y que igual queda como una herramienta de trabajo ese era uno de los temas; después la participación en clases de Curriculum que ya han ido que ha sido bastante importante, tampoco hemos tenido clases pero si han estado y justamente como que aporta al tema porque hemos trabajado en articulación y lenguaje escrito y justo ahí no pudieron ir porque ¿parece que estaban enfermas?

Irene Valdés: si

María Cristina Ponce: ya sí que ahora vamos a trabajar en otro tema

Cecilia Gómez: sí, estábamos las dos enfermas

María Cristina Ponce: justo cuando trabajamos el lenguaje escrito entonces ahora vamos a trabajar otro tema, así que vamos a ver de qué manera podemos continuar eso sí, pero ya son otras temáticas; y la tercera estrategia son estas reuniones que la vez pasada yo les presente como una propuesta de fechas que también se las voy a enviar a ustedes y en esas fechas también como que vimos algunos temas como bien acotados para trabajar, entonces nosotros el 2 d septiembre teníamos una reunión para trabajar, pero como no había corum entonces no lo hicimos, después lo feriado, y entonces nosotros vamos a trabajar hoy día lo del lenguaje escrito y producción de textos, que justamente nosotros teníamos otra propuesta, pero que después ahí surgió en la reunión anterior que el tema como que era mejor abordar era el tema de escritura ¿se acuerdan? Que ahí como que empezamos a hablar del proceso de escritura; entonces ahora Sandra va a trabajar e con ustedes, bueno vamos a estar todas acá con la misma dinámica participativa, pero el tema es ahora va a ser la escritura y ahí se puso producción de textos porque vamos a ver, porque escritura igual a producción de textos, ¿no sé si hay alguna duda inquietud al respecto?

(Silencio breve)

Sandra Morales: ya, buenas tardes vamos a empezar el trabajo en función de las temáticas como decía Cristina que han surgido del mismo proyecto en función de esa primera reunión que tuvimos, e para detectar cuáles eran los intereses , hacia donde proyectábamos la investigación, que énfasis le íbamos a dar desde el punto de vista del lenguaje escrito; en esta surgió esta necesidad de abordar como trabajamos el lenguaje escrito, se hablo también de la producción de textos, el profesor de básica también incorporo esa necesidad que tenia cierto interés de trabajar la producción de textos con niños de primero, entonces vamos a partir primero con una pregunta que resulta como esencial para compartir distintas experiencias es la idea del taller como decía Cristina que sea participativo como fue la vez anterior donde vamos construyendo el conocimiento juntas experiencias previas de nuestra propia experiencia cierto en el trabajo en el aula que era lo que estábamos haciendo de manera de tomar decisiones que nos permitan enriquecer nuestras prácticas pedagógicas ya, entonces como primera pregunta para reflexionar ¿Qué entendemos pro escritura? Entonces que cada una pueda ir comentando no es cierto qué es para mí escribir, ya, que concepto tengo de la escritura.

Se produce un silencio, luego risas; los participantes se miran entre sí mientras se ríen (como nerviosos).

Continúan las risas.

Irene Valdés: em, bueno para mi escritura es compleja es bien profunda, ose uno se pone, uno lo tiene tan incorporado que uno se pone a reflexionar en torno a que es lo que significa la escritura o el proceso de escritura, para mí por lo menos, es

un proceso que mediante signos yo puedo transmitir un mensaje y puedo transmitirlo de manera clara, mediante distintos símbolos y signos que yo puedo utilizar, en este caso son las letras pero también pueden ser otro tipo de cosas pero yo necesito transmitir algo un mensaje o algo, comunicarme y mediante símbolos y signos yo lo puedo expresar ,e eso.

Cecilia Gómez: Bueno para mí digamos e la escritura es todo, es toda producción, es todo signo, es todo dibujo que mediante el cual el niño que se yo o la niña pueda expresar algo de su vida diaria, eso que es más o menos lo mismo. (Ríe, igual que Irene)

María Cristina Ponce: Pero a tu estilo

Elisabeth calderón: Claro es como un sistema que me permite expresar mi pensamiento, y el lenguaje oral,

Cecilia Gómez: son las emociones y todo eso.

Elisabeth calderón: mi pensamiento mi ser completo, es un medio de comunicación.

(Se produce silencio)

Sandra morales: ¿Y tú?, si

Daniela: Claro, como lo que decían las compañeras, claro en un conjunto de símbolos que posee una intencionalidad, tiene un sentido de expresar ideas, pensamientos.

Sandra Morales: ¿Por qué es importante que paramos reflexionando sobre lo que es escribir?, Por qué creen ustedes que es un pregunta, como dices tú como que a lo mejor es complejo definir la escritura pero que a lo mejor resulte esencial para poder comenzar a hablar del tema de la escritura , porqué nos planteamos esa primera pregunta.

Cecilia Gómez: porque, bueno para nosotros que llevamos varios años ya en esta vida, es algo como tan obvio como tan mecánico que tal vez que se yo, no lo planteamos como con un significado digamos para nosotros, para nosotros, lo que yo dije digamos es en relación a los niños digamos que ellos mediante algún dibujo o algún signo, algún qué se yo garabateo o cualquier cosa que digamos ellos puedan realizar les sirva para expresar, expresar sus emociones, su pensamiento y su, o sea es importante reflexionar porque de repente es como tan obvio mecánico que

Anette Fock: ¿Porque hay que partir por definirlo? Porque igual es un sistema complejo, que igual implica todo un procesamiento cognitivo p´ y, implica una

asociación, o sea tampoco es espontaneo ni innato, no po o sea implica todo una asociación que es aprendido

Irene Valdés: Es que para mí es un medio de comunicación que tiene un sentido cuando uno lo socializa, porque qué sentido tiene que si yo escribo algo mediante mis símbolos, mediante mis signos, y si, el otro no lo va a atender para mí eso es la escritura es establecer un sistema de signos y símbolos en el que podamos transmitir un mensaje que los demás también puedan recibir o recepcionar lo que yo quiero transmitir y viceversa es como eso, es como

Anette Fock: Es un sistema de comunicación

Irene Valdés: Claro un sistema de comunicación, me hace mucho sentido eso de se encuentra la esencia o el sentido en que es un sistema comunicativo, en el que yo puedo socializar y puedo establecer ciertos códigos quizá más universal, pero si, tomando el concepto de universal del grupo o del contexto donde yo me desenvuelvo,

Cecilia Gómez: tal vez que se yo por eso se invento digamos este sistema que se yo que fuera como universal para todos y para poder digamos tener el mismo código y poder a lo mejor entender que se yo que era lo que significan esos dibujito.

Anette Fock: pero tiene otra connotación además, que la escritura nos permite permanecer o establecer dejar un legado, que permanece en el tiempo

Irene Valdés: (haciendo gesto de aprobación) si

Anette Fock: por eso surge en el fondo por la necesidad de dejar ahí algo más permanente

Sandra Morales: Claro, entonces resulta una, como una pregunta fundamental, porque el significado que yo le atribuyo a la escritura e tiene relación también como la voy a enseñar; porque si decimos, si ustedes han dicho que debiera, que prevalece la escritura, la comunicación, el sentido, el guardar cierto un legado cultural porque a traves del lenguaje oral cierto lo dije y se fue, pero cuando lo escribo eso tiene un valor distinto cierto, le da otro valor al lenguaje que permanece, que lo puedo leer en otro momento, otras personas una mayor cantidad de personas que no estuvieron aquí, cierto leen lo que escribí (..) de esta reunión, las conclusiones que llegamos y no estuvieron, sin embargo pueden ser partícipes de la experiencia de los conocimientos que fuimos aprendiendo en conjunto, por lo tanto hay una dimensión cierto de la escritura como una facultad, como una facultad humana cierto que nos permite comunicarnos que nos permite comunicarnos que nos permite desarrollar un legado cultural cierto que sin la escritura no lo tendríamos se hubiera perdido de generación en generación, e permite como tu dice a lo mejor expresar algo que sentí en algún momento y que se lo paso por escrito a ella y tu puedes saber qué es lo que sentí en ese minuto ya pero también ustedes hablaban cierto de este sistema también de signos

entonces hay una facultad que nos permite la comunicación y por otro también hay un sistema, un código que hay que aprender, para entender no es cierto que compartimos que es común y bueno que es como tienen esa doble funcionalidad la escritura el código y el sistema pero en que ponemos énfasis cuando enseñamos, (silencio) qué pasa con mis prácticas ahora, qué pasa cuando yo enseño la escritura (silencio) teniendo conciencia cierto que esta facultad es tan importante como que le ha dado tanto valor al desarrollo de la humanidad incluso, qué pasa cuando ahora cuando yo enseño esta facultad en el aula (silencio)

Irene Valdés: Ose se tiene que partir desde el contexto desde el sistema ir al signo propiamente tal, creo yo, o sea yo lo trato de guiar digamos en el aula con los niños porque tiene que tener un significado, qué sentido tiene que yo le muestre estos códigos de manera aislada y ellos no lo pueden integrar a ninguna experiencia previa, a ningún contexto no creo que pueda trascender ese aprendizaje porque no tiene sentido y coherencia para el niño, entonces en educación Parvularia se hace así, como partiendo desde el contexto partiendo de sus experiencias previas, de lo que ellos puedan haber vivido, de que letras ellos conocen, que formas ellos conocer de comunicarse ellos conocen a lo mejor, a mí me ha pasado que de repente tienen otras formas de signos que no son propiamente las letras pero le atribuyen un significado a esos signos que pusieron, y son capaces de elaborar ciertas historias ciertos esquemas a traves de esos símbolos y signos y a partir de eso yo puedo llevarlos a los códigos y signos universales que ellos tienen que aprender para poder comunicarse y llevar ese proceso de comunicación con éxito digamos de emisor a receptor.

Cecilia Gómez: si yo pienso también igual como ella en cuanto a que tenemos que partir digamos desde, en nuestros niveles que son transición cierto, e con las experiencias previas de los niños, finalmente ellos van mucho con los papás a la feria, van al supermercado cierto y de repente que se yo identifican ciertos logos y ciertas cosas que se yo que nosotras podemos ir digamos utilizando en el aula para ir de ahí mismo de esos, de esas palabritas y de esos logos que ellos conocen de ese símbolo ir digamos avanzando y digamos agrandando ese mundo de símbolos, ahora bien digamos yo pienso que tiene que ver arto con la madurez de ellos que como darse cuenta de ese mundo, de ese mundo que se yo lleno de signos y de símbolos y también tiene que digamos ver con el grupo curso todos los años los grupos son diferentes, tiene distintas características y de ahí digamos partir con las mismas experiencias de ellos.

Sandra morales: Que más ocurre cuando enseñamos el lenguaje escrito ¿siempre lo vinculamos con su contexto, con su experiencia, con la facultad?, o a veces también ocurren otras cosas

(Se produce un silencio)

Elisabeth Calderón: Nosotras estamos en la parte (risas) en la otra parte (risas)

María Cristina Ponce: De problema

Elisabeth Calderón: Claro del problema, claro (risas) nosotros detectamos problemas entonces

María Cristina Ponce: por eso la visión de ustedes también es interesante, el ¿por que ocurren los problemas?, cómo creen ustedes que se podría evitar, porque hay problemas que son derivados de la enseñanza no de una cuestión de interna del niño que porque no tiene un nivel de, no porque hay una cuestión de enseñanza que creen ustedes que, ¿Cuáles son los problemas de enseñanza que estarían alterando a los párvulos?

Elisabeth Calderón: es que yo creo que va muy ligado con lo que decían ellas de que muchas veces no se toma en cuenta el sentimiento del niño en sí, y es ahí donde viene la expresión o sea la escritura es un proceso en donde codificamos en nuestro cerebro y luego lo plasmamos en un papel entonces por eso nosotros lo miramos como la mecánica del proceso (risas), pero como la producción en el hecho mismo

Sandra Morales: en el sistema porque como ya dijimos la escritura tiene esa doble dimensión

Elisabeth Calderón: ahora parte por una cosa como bien estructurada y rígida a lo mejor porque tiene que ver con la asociación que el niño tiene que establecer mecánicamente y que tiene que tener la motricidad

Anette Fock: claro para hacer esa producción, que está aprendiendo porque acá a lo mejor o sea están leyendo y están produciendo y entonces igual hay una parte mecánica en este inicio del proceso pero igual uno pone el énfasis en que ojalá estos niños rápidamente lleguen a entender que a través de esto ellos pueden expresar lo que ellos están pensando lo que están sintiendo y que entiendan que ellos pueden plasmar ahí su pensamiento con el sistema

Sandra Morales: pero como con lo que decían ustedes que a pesar de no tener la motricidad igual e producen textos

Cecilia Gómez: claro lo que sucede digamos es que la motricidad digamos es como bien innato en los niños en a través del juego, nosotras a través del juego vamos incentivando digamos que ellos vayan realizando cierto que se yo ciertos ejercicios, ellos en pudiendo lograr a lo mejor otros signos como más pequeños o diferentes o bueno porque el niño cuando recién llega acá a nivel transición 1 e prácticamente el cuerpo humano e de repente una redondelita media ovoide ahí con unos palitos que se yo cierto que se yo y a medida que va avanzando en estos juegos que se yo he, psicomotrices que se yo que vamos realizando nosotras con el globito, con la pelota o diversos que se yo ellos van que se yo también avanzando digamos en esa, en esa

Sandra Morales: claro en algún momento a lo mejor dejamos de reflexionar sobre que estamos enseñando en función de ese concepto que manejamos cierto porque manejamos bien un concepto amplio de la escritura cierto, porque no hemos dicho que no es solamente escribir, que es hacer algunos signos porque todas decíamos que es producir textos, que la comunicación, que es una facultad cierta humana que incluso ha permitido que se desarrolle una cultura, que esa cultura tenga una permanencia en el tiempo; pero que en algún momento de la enseñanza como que nos olvidamos de esa parte y nos centramos solamente en una, como que esperando que después se de la otra por sí misma la otra, así se pasa mucho el tiempo y después no llega por si sola incluso cuando le digo a las estudiantes de la universidad hagamos un ensayo o hagamos un texto, y como lo empiezo a hacer, porque no se planificarlo, no se organizar mis ideas, no se organizar mi discurso, porque nunca lo he hecho

Anette Fock: pero es que ahí tiene que ver con el desarrollo del lenguaje

Sandra Morales: claro y con la producción de textos

Elisabeth Calderón: y es ahí donde, es que yo he trabajado con el lenguaje con los problemas del lenguaje y en el fondo tiene estrecha relación

Sandra Morales: Si

Elisabeth Calderón: porque es lo que plasmamos después en la escritura

Sandra Morales: uno organiza un discurso en lenguaje oral y ese mismo discurso también lo tiene que organizar escrito

María Cristina Ponce: Me entra la duda no sé si estamos entendiendo lo mismo, al escuchar a, no sé si hacen alguna diferencia o es lo mismo o que entienden por escritura y por producción, porque de repente están usando los términos pero no sé si, ¿parece que hay algo como que me queda duda

Elisabeth Calderón: Es que yo por lo menos cuando trabajo con los niños que tienen

María Cristina Ponce: ¿Qué es producir y que es escribir?

Elisabeth Calderón: dificultades de aprendizaje, e muchas veces no va la producción ligado al grafema, sino que ellos van a lo mejor haciendo estos dibujos, haciendo secuencias ya comenzamos este proceso ya lo iniciamos, siempre estoy hablando con niños que tienen dificultades e, para lograr en un momento la producción de un texto, e la escritura creativa para ellos de repente son tres o cuatro palabras (..) que en esos momentos lograron de su cabecita plasmarlo en el papel y luego lo vamos a ir desarrollando a medida que pase el tiempo, entonces a

mí también me ha estado como generando esta confusión de texto, producción y escritura.

Sandra Morales: ya lo ven como distinto

María Cristina Ponce: O sea, que entiendes tu por, porque aquí también hay otra visión porque, de escritura y de producción le ves alguna diferencia o no

Cecilia Gómez: es que escritura estamos hablando ya de los símbolos

Elisabeth calderón: del grafema

Cecilia Gómez: y digámoslo el grafema cierto entonces es como bueno, yo pienso que primero debería ser toda la parte digamos en la practica la parte que se yo mas

María Cristina Ponce: Motriz

Cecilia Gómez: mas motriz en la parte que se yo donde ellos puedan tocar, puedan realizar digamos mas digamos a lo mejor movimientos con su cuerpo, para llegar digamos al grafema mismo porque es complicado o sea realizar una letra es complicado.

María Cristina Ponce: y a eso tú le llamas la escritura, en el fondo

Cecilia Gómez: Para mí es la escritura, bueno la producción

María Cristina Ponce: Es la parte más manual

Cecilia Gómez: Por ejemplo cuando un niño produce un texto, vamos a hacer un cuento por ejemplo y los niños que se yo le queda ya vamos a hacer esto primero esto segundo, este tercero y puede dibujar esa secuencia que se yo, que eso también es una producción de texto y ellos pueden digamos decir mirando el dibujo, decir que se yo que cuento cree que se yo, yo hice esto por esto por esto otro y después paso esto otro y después paso esto otro.

Irene Valdés: si, yo como lo mismo el grafema en si sería como la escritura, pero la producción a mí también me suena que tiene que ver más con conceptos de creatividad, algo más elaborado algo que tiene ya un proceso de elaboración digamos de situaciones de relaciones y que esas mismas situaciones se mantengan relacionando entre sí, que tienen una secuencia y que ellos eso me suena más a producción pero sí que noto una diferencia entre lo que es escritura y lo que es producción de textos, porque es producción.

María Cristina Ponce: si, porque delante se estaba hablando y pareciera que había un

Sandra Morales: Pero cuando yo escribo para qué escribo (silencio), han visto esa propaganda del, no me acuerdo si es un remedio o no sé, es un niño que su hermana parece que termina con su novio

Irene Valdés: Si, y le hace una receta

Sandra Morales: Y le hace una receta, para qué escribe, qué hace ese niño (silencio)

Elisabeth Calderón: Le dice lo que él piensa, lo que él quiere y busca plasmarlo en algo

Sandra Morales: ¿Y que produjo ahí? (silencio), un texto (en conjunto a Anette), y si se fijan bien cuando escribe ese niño escribe cierto de forma ligada, como escribe un médico, porque a veces si hace otro texto utiliza otros símbolos

Irene Valdés: Claro

Sandra Morales: Otro tipo de letra, porque claro no eran unas letras era un escritura ligada, asemejándose a la escritura de una receta a la letra de un medico, por lo tanto cuando él escribe, el está produciendo un texto. Porque uno para qué escribe, uno no escribe en la vida cotidiana para practicar la escritura, uno escribe para producir un texto, para comunicar para anotar algo que a lo mejor después a lo mejor quiero leer y recordar, para darle esa receta a mi hermana y que cierto deje de llorar, para que se sienta mejor, siempre detrás de la escritura esta la intención de producir un texto

María Cristina Ponce: y que acá por eso se veía como escritura por lo que decían por eso yo les pregunte porque escritura se ve como el acto mecánico y manual, eso es como lo que iba captando cuando se iba diciendo y cuando se hablaba de producción es que yo e incluso hablaban de creatividad de expresar un pensamiento, una emoción entonces a lo mejor aquí estamos viendo que si hablamos de escritura nos podemos estar refiriendo a dos, o a tres o a cuatro cosas diferentes

Cecilia Gómez: Claro, claro

María Cristina Ponce: podemos decir escritura y a lo mejor cuando yo digo qué es la escritura en educación infantil, a lo mejor todas pensamos cosas distintas

Sandra Morales: Claro y conlleva

María Cristina Ponce: Por eso es como importante definirlo

Sandra Morales: claro y por qué es importante describirlo, porque en función de ese concepto yo tengo el cómo voy a enseñar, porque si yo creo que es escribir es practicar una letra, así lo enseñó a practicar letras, si yo creo que siempre la

escritura lleva una producción de textos yo que hago, es que produzcan siempre textos, a lo mejor un texto pequeñito, un texto corto, un texto a lo mejor que incluye que utiliza sus propios símbolos gráficos, peor le atribuye un significado y el dice cierto y de hecho lo estructura como de una manera, cuando comentaban lo del súper mercado cierto, los niños tienen esa experiencia vamos a hacer una lista de compras, el no la va a hacer así como se escribe una carta la hace como un listado cierto y uno ve que aparecen a lo mejor algunas palabras mezcladas con sus propios signos gráficos, pero le da una estructura de un listado porque es una lista de compras.

Elisabeth calderón: Ahora que lo dices yo recuerdo que estaba una vez con un niño de segundo básico que el todavía no adquiere el proceso de escritura y yo precisamente le pedí hacer una minuta de alimentación y él lo que me hizo fue dibujar el plato diario que quería de comida, pero no lo escribió, y yo le decía que es esto puré con carne, claro pero no me escribió puré con carne, si no que hizo un plato un dibujo y unas líneas con un pedazo de carne

Anette Fock: Que ellos se expresan de la misma forma

Elisabeth Calderón: si

Sandra Morales: Pero igual muchas veces no es solo el dibujo porque empieza a hacer la distinción entre un dibujo y la escritura, uno lo ve así como adulto y dice ve un dibujo ve, peor él dice no aquí no dibuje, yo aquí escribí mama te quiero mucho y uno ve como puras rayas como palitos cierto, algunos círculos no sé, pero aunque no se parezcan mucho todavía a los que son las letras él hace la distinción y dice este es un dibujo tía y yo aquí te escribí, lo mismo cierto en ese cierto que muestran en la propaganda, no es dibujo eso, eso es escritura, el párvulo lo distingue cierto del dibujo y de hecho lo estructura como una receta de doctor, entonces esta definición por ejemplo de escritura es la que toma el SIMCE en 2009 cuando se aplicó en forma experimental la, el SIMCE de la escritura ya que se implementó con un grupo de párvulos y define la escritura como la producción de texto, se evalúa la escritura en cuarto básico como producción de textos, entonces le estamos enseñando al párvulo y al niño de básica a veces no a producir textos ¿Qué le estamos enseñando?

A escribir (casi al unísono Irene y Cecilia)

Anette Fock: A copiar

Sandra Morales: a copiar mi mamá me mima

María Cristina Ponce: Entonces ustedes dicen a escribir porque ahí estamos de nuevo, o se va a hacer las letras, a copiar

Sandra Morales: Que es un poco lo que está acá, la profesora mi mama cierto me mima; acá hay un ejemplo en la pizarra cierto mi mama me mima, y esta copiando

en la pizarra mi mama me ama, se acerca Mafalda y le dice la felicito señorita tiene usted una mama excelente y ahora nos podría, hay no veo bien, nos podría enseñar cosas

María Cristina Ponce: nos podría enseñar cosas

Sandra Morales: y ahora por favor enséñenos cosas realmente importantes, claro y ahora enséñenos cosas realmente importantes, porque seguimos enseñándole eso al párvulo y que lo copie, y en el momento que yo le digo en cuarto básico tu vas a hacer un cuento porque en la prueba de cuarto básico piden que haga un cuento respecto a algo y ¿Cómo organizo un cuento?, si no se cómo organizar esta idea del inicio, del desarrollo, el cierre de un cuento o estructurar una noticia, por que se piden diferentes textos que pueden producir los niños en cuarto básico y sin embargo hasta tercero, hasta cuarto básico lo único que han estado haciendo ha sido copiando palabras resúmenes que están dados por el educador, yo le digo copia tal frase o tal oración a lo más que convine a lo mejor que le quite una palabra y ponga otra, que cambie algunos sustantivos o adjetivos dentro de una oración pero que produzca un texto no

María Cristina Ponce: Que a lo mejor eso pasa porque ustedes mismas decían cómo va a producir si no sabe la letra, el código, (las educadoras hacen gesto de afirmación) entonces claro e primer, segundo tercero y cuarto y en cuarto me piden produce un texto y si tu vas, todos sabemos por la educación, si tu vas pro una línea se después te dicen de repente produce, crea, genera tu propia idea,

Sandra Morales: ¿Cómo lo organizo?

María Cristina Ponce: no porque estamos siempre acostumbrados a no producir a copiar.

Irene Valdés: Y es una problemática social, yo lo he percibido así porque de repente uno intenta trabajar con los párvulos por ejemplo al producción de un cuento ya y digamos los párvulos tienen la idea de producir un cuento saben cómo iniciarlo, como desarrollarlo y uno le pide que lo haga con los papas y ahí vienen los conceptos de los papas, de la enseñanza que recibieron ellos, entonces ellos lo tratan de hacer como prácticamente perfecto y yo no estoy pidiendo ese que me copien un cuento, estaba pidiendo la idea de un cuento y que el niño lo hiciera de hecho mandamos los lo, las libretitas para la casa para que ellos lo crearan ellos hicieron las ilustraciones que ellos, crear el texto.

María Cristina Ponce: y te llego uno hecho uno copiado

Irene Valdés: claro me llegaron, entonces la verdad es que los conceptos que manejan las familias respecto de cómo ellos fueron educados, lo intentan traspasar eso también a los párvulos, y ahí entonces se producen esas

Sandra Morales: incluso lo mismo ahí que sale en esa propaganda a ese niño que es pequeño no se no tendrá más menos de cinco años el solo produce un texto y cuando juegan cierto juegan al almacén y hacen boletas pero llega a la escuela y en un momento determinado yo les digo bueno escriban un cuento, y tía es que yo no sé escribir y cómo se escribe, en cambio antes de ir a la escuela el párvulo escribía y producía textos y no te decía, ni siquiera le pedía a uno que escribiera, si no que escribía te dejaba una cartita, deja notas en las murallas

Irene Valdés: en las murallas (risas) (...)

María Cristina Ponce: En blanco y típico el recadito, un corazón a ya entonces me quiere (ríe)

Sandra Morales: O dejan notitas en los refrigeradores a veces a la familia a tal hora tiene que tomar remedios, cuando uno se ve poco deja notas por ahí y los hijos empiezan a hacer lo mismo, y dejan notitas que a uno claro no

María Cristina Ponce: Es como una práctica permitida libre, entonces en eso los párvulos van desarrollando un poco mas su proceso

Sandra Morales: Lo que decían ustedes como dependía del contexto, hay un contexto que potencia, que todos escribimos acá en la casa y nos dejamos notitas y no le digo oye mira así no se escribe

Irene Valdés: Claro lo mismo que nos ha pasado aquí, de repente la familia tiende a invalidar este proceso, pero tía como le voy a traer esto si mire lo que hizo son puras rayas, son puras rayas, mire que, no pero eso era lo que yo quería si el cuento tenía una estructura del cuento, tenía hasta ilustraciones y la mama como que no, no, lo hizo mal

María Cristina Ponce: En la investigación que se acuerdan que les conté del año pasado, justamente la familia de repente le atribuyen a la escuela el rol que ellas deben enseñar a la escritura y todo el proceso que los niños hicieron de antes, encuentran que es un juego, que están jugando a escribir y que no es escritura, y que sin embargo tiene unos propósitos comunicativos como mucho mas

Irene Valdés: enormes

María Cristina Ponce: como esos que podrían ser de que mi mama me mima, o ma me mi mo mu, entonces

Cecilia Gómez: No tiene ningún sentido para los niños, no hay un significado

María Cristina Ponce: claro,

Sandra Morales: Entonces cuando el párvulo realiza esa acción el no juega a escribir, escribe, el no dice voy a jugar a escribir el dice estoy escribiendo y

pregunta tía te puedo escribir algo acá en tu cuaderno, ya escíbeme y escribe unas rayas peor él no le da el carácter de algo que no tiene sentido, sino que tiene un sentido una escritura, te deje una cartita mamá y uno puede ver puras rayas a lo mejor dice mamá en algún lado, pero se empieza a validar cierto esa forma de escritura ya y junto con la validación se asume la escritura de la producción de ese texto, porque siempre hay una opción claro que no trabaje tanto los aspectos formales de la escritura y a lo mejor cuando revise su carta la confrontamos con otra carta y si tiene la estructura, o si en primer año básico si escribió su nombre como lo escribió si se parece realmente que cosas tendría que cambiar la reescritura tendría que volver a cambiar su texto, también me centro cierto en la técnica, porque si no van a lograr comunicar, pero también favorezco y debiera ser como a la par, evito en algún momento separa dos cosas que están como unidas, pero la separo en la enseñanza y usando la separo le empiezo a decir que no sabe escribir, o sea todos los días con lo que yo hago muchas veces el mensaje que va ahí como entremedio tú no sabes escribir, eso ya deja de parecer un juego y cuando le decimemos cierto en las experiencias, sobre todo en educación Parvularia dice ya ahora escribamos un cuento y ahí me quedó entonces tía es que yo no sé escribir, escíbeme tu primero algo, ya y vemos cierto que esa definición dice que la escritura es producir un texto, que hay un como decías tu cierto es un proceso cognitivo muy complejo bastante complejo, complejo cierto y por eso también es dependiente del lenguaje oral, pro que en la medida también en que yo trabajo el lenguaje oral que ellos puedan estructurar a lo mejor un discurso oral, planificar su discurso cierto, planificar este discurso oral, le va a ser también más fácil planificar también un texto escrito, ya porque se van retroalimentando cierto este lenguaje oral con el lenguaje escrito, ya, otra cosa importante, nosotras cuando escribimos es para solucionar un propósito comunicativo, darle solución a algo me quiero acordar de los que hablamos y por eso yo escribo, anoto dos o tres palabras conceptos claves, pero no escribo por nada, escribo porque tengo ganas de desahogarme y no se a quien contarle lo que me paso y lo anoto en mi diario de vida, o voy al supermercado cierto y siempre se me olvida algo que comprar anoto una lista, pero siempre voy dando solución a un problema comunicativo, qué pasa cuando escribimos en la escuela ¿Qué problemas comunicativos le otorgamos para que escriban? (silencio)

Anette Fock: no pu, no hay mucho

María Cristina Ponce: Oye incluso yo me acuerdo cuando uno toma más grande apunte o sea si uno no tiene un propósito comunicativo, que yo por ejemplo estoy acá en una reunión y algunas tenemos algo, y anotamos algunas ideas, pero yo me acuerdo que en otras instancias, yo lo que quiero es copiar, todo lo que digan

Cecilia Gómez: Ha (risas, hablan todos al mismo tiempo)

María Cristina Ponce: y en el fondo nada porque no entendiste, porque el propósito es como tratando de captar todo lo que dijo porque

Cecilia Gómez: Claro

María Cristina Ponce: Es para después repetirlo

Cecilia Gómez: Repetirlo

María Cristina Ponce: No con un propósito de cognitivo de decir ha aquí hay una idea, esto es importante y repite; es como para reafirmar algo porque incluso uno a veces, no, no me dijo nada sino que a veces va en la conversación

Sandra Morales: Claro o pueden retomar una idea cierto, algo que en el lenguaje oral se va y ese es el sentido del lenguaje escrito que lo puedo recordar con una pura idea entonces a lo mejor clave, me permite retomarlo después con mis compañeros o tomarlo esto para mi practica y desarrollar esta idea, pero siempre tiene que tener un propósito comunicativo y cuando enseñamos también.

Anette Fock: claro

Sandra Morales: si van a escribir algo, para que lo van a escribir, eso es como resultaría fundamental porque finalmente en la escuela a veces se trabaja en forma, en ensayar escritura, pero no escribir de verdad, porque cuando escribimos de verdad en la escuela

Cecilia Gómez: cuando pro ejemplo le escribimos una carta a la mamá

Sandra Morales: Claro

Cecilia Gómez: al viejito pascuero

Irene Valdés: y pueden haber muchas situaciones realmente

Sandra Morales: Si pu, claro

Cecilia Gómez: si, muchas situaciones, por ejemplo nosotros hicimos una función de títeres digamos se les mando la invitación, yo ellos hicieron las entradas, los billetes que se yo el dinero las monedas que se yo

Sandra Morales: en cambio el párvulo cuando escribe, o el niño de básica cuando escribe en la escuela siente que está practicando la escritura, no siente que está respondiendo a ningún propósito, porque él no tiene ningún propósito comunicativo, no se ha formulado, si no que escribe para practicar no mas algo y es fome, porque es fome pu

María Cristina Ponce: Porque va escribiendo para abajo mi, mi mi

Cecilia Gómez: ui si

Anette Fock: Si uno ve los textos de escritura son eso

Adelaida Cortes: Si pu práctica de escritura, práctica de escritura

María Cristina Ponce: pero después se evalúa, porque después si te fijas se evalúa otra cosa, entonces analicemos los resultados SIMCE

Sandra morales: si, claro y en cuarto básico se evalúa justamente la escritura y el ministerio da una definición en la presentación de la prueba del SIMCE frente a lo que es, lo que se les pide en la prueba es resolver un problema comunicativo, en cuarto básico, pero nunca lo han solucionado en la enseñanza, como va a llegar a cuarto básico a solucionar un problema comunicativo, a veces salen de octavo básico, de cuarto medio y en la universidad todavía siguen escribiendo cierto sin sentido

Irene Valdés: si, a todas yo creo que nos pasó, que en el colegio, a mí por ejemplo

Cecilia Gómez: si, con el silabario.

Irene Valdés: En la universidad me costó muchísimo procesar ciertas cosas porque ya la profesora no me dictaba, la profesora conversaba acerca de los temas y era como entender todo eso, comprender todo eso que ella me estaba intentando transmitir y plasmarlo en un papel de manera rápida, para mí fue muy difícil, porque venía totalmente mecanizada

María Cristina Ponce: (...) proceso de selección

Irene Valdés: Claro, discriminación, rápidamente quizá esos procesos mentales no los tenía en ejercicio porque la escuela nunca...

Elisabeth Calderón: Claro, es que tú focalizas la atención, o escuchas o escribes en un momento, si te dicen escribir, uno pierde lo que está escuchando, pero luego comienzas como a adquirir eso.

Irene Valdés: claro, en la escuela.

María Cristina Ponce: Oye y ahora eso de que ustedes hablaban, eso de los textos y lo de... ¡hola! Llegó como un terremoto ¿Cómo estás?

Carlos Lizama: Hola, bien y ¿usted?

María Cristina Ponce: Bien... Que es importante saber también que no siempre los textos que uno tiene en el mercado, o sea, tienen de repente una visión de lo que es la escritura, distinta a lo que estamos viendo acá, qué es lo que es la producción más que nada en los textos de repente tratan de focalizarse en lo que es el proceso motor de la escritura, entonces eso también es importante dentro de

los procesos formativos permanentes de tomar los instrumentos técnicos con un proceso reflexivo sobre todo, bueno, tanto en básica como en Educación Parvularia porque en educación Parvularia nosotras hemos analizado, por ejemplo los mapas de progreso, los textos escolares, las propuestas de evaluación y se escapan bastante de repente lo que son las bases curriculares y las bases curriculares es el marco curricular base entonces también eso hay que tener justamente, un, tener claro que es la escritura, qué lo entendemos, en este caso que es lo que está diciendo el SIMCE, bueno... qué estoy haciendo, hacia donde voy a apuntar, independiente de esta gama...

Sandra Morales: Claro, porque cómo va a llegar solo a escribir con un propósito comunicativo si hasta cuarto básico nunca lo hubo

Anette Fock: Claro, hay que intencional.

Sandra Morales: claro, hay que intencional y siempre, no pierdo, cierto también la enseñanza del código y me centro en el código, a lo mejor generamos una carta y revisamos a lo mejor algunas palabras, las que hemos estado trabajando y vemos si hay cosas que tenemos que cambiarlas ahí, y re-escribimos a lo mejor es carta que hicimos en una primera instancia, pero el propósito era comunicarle a la mamá, al papá, no sé, lo mucho que lo queríamos y por eso escribimos la carta, ya, o hicimos como tu decías, la entrada, la invitación, en fin, los diferentes distintos tipos de texto, ya. Entonces aquí nos encontramos con dos enfoques, lo que estábamos conversando, un enfoque cierto, tradicional que habla de copiar textos y lo que hacemos cierto es que dictamos palabras aisladas o incluso a veces son sílabas solamente o letras sueltas, a, y copian toda la página con a o toda la página con e, ahí no estaban escribiendo porque no están produciendo un texto, ya.

Anette Fock: Copiar.

Sandra Morales: copiando, ya, dictamos lo que tu decías, después en la universidad resulta que yo tengo que seleccionar qué de lo que dijo la profesora es lo más importante para anotarlo en mi cuaderno y poder recordar y no lo puedo hacer porque estoy acostumbrada a que me dicten y en el SIMCE me piden que escriba una noticia en función a tal cosa, en cuarto básico y no puedo.

María Cristina Ponce: y hay una herencia como súper fuerte que perdura, yo no sé en el caso particular de ustedes pero por ejemplo en este momento a los universitarios se les está haciendo la prueba inicia y una de las pruebas es justamente la comunicación escrita donde a los estudiantes les piden hacer un ensayo y analizan ese ensayo en función de toda su estructuración y claro, los resultados en general, tanto en básica como en educación Parvularia, de profesores y educadoras de párvulo no son muy buenos, por el hecho de que a lo mejor se pensó, que lo que decía Sandra delante, que a lo mejor primero tengo que aprender el código y después a producir un texto, o sea, darle un sentido comunicativo y después, después, no llega nunca...

Sandra Morales: O como que fuera a llegar sola... como que nos hacemos cargo...

María Cristina Ponce: como que saliendo de eso después va a llegar lo otro

Sandra Morales: Nos hacemos cargo de la enseñanza del código, siempre, pero de enseñar la escritura como una facultad comunicativa, no, no nos hacemos tan cargo y no ocurre eso y eso es más complejo que lo otro, porque lo otro es más dependiente también del desarrollo del párvulo, como tú dices que a lo mejor incluso se complementa con otros aprendizajes de autonomía, en los juegos, cierto, en la manipulación de objetos que va descubriendo mayor nivel de autonomía motora que le va a permitir obviamente desarrollar mejores trazos, ya, entonces en la escritura nos tenemos que hacer cargo en la escritura, ya, en el lenguaje escrito en las bases o en el programa de básica en lo que corresponde cierto a ese sub-sector. El énfasis corregimos siempre lo escrito, entonces se equivocó, lo borra, entonces lo escribe de nuevo, pero ni siquiera él es capaz de confrontar lo que escribió con otro texto convencional y ver a ver en qué se parece mi nombre que escribí con mi nombre a lo mejor escrito formalmente Ahhh parece que me falta una letra o esta me quedó al revés, la cambio y lo escribo de nuevo, sino que yo voy y le borro lo que hizo. Una vez incluso me acuerdo en una supervisión de unas prácticas había un niño que era el encargado de borrar, entonces iba pasando por el puesto de las compañeras y les borraba “no te equivocaste, no..” y les borraba y los niños ni siquiera alcanzaban a mirar en que se habían equivocado o confrontarlo con otra cosa, con un escrito convencionalmente, cierto, formalmente su nombre o lo que estaba el escribiendo cierto para ir y verificar donde estaba el error en que él les borraba y nos centramos en eso y nos centramos cierto en cómo se escribe, como en la destreza, y asumimos que escribir es como desarrollar una técnica y luego cierto, está la facultad. En enfoque actual, cierto nos habla de reflexionar sobre el contexto comunicacional, qué significa eso, que con los niños y las niñas tenemos que generar una situación que, una situación problemática que ellos resuelvan a través de la escritura ¿qué situación problemática podrían resolver a través de la escritura?

Anette Fock: ¿Es pregunta?

Risas.

Sandra Morales: ¿qué situación problemática podrían resolver a través de la escritura?

María Cristina Ponce: o sea, que sea con sentido escribir.

Cecilia Gómez: bueno, lo que se dijo también, las invitaciones para ir después cierto a disfrutar de la función de títeres.

Sandra Morales: Incluso a lo mejor ni siquiera le digo que tenemos que hacer la invitación sino que se proponga ahí, la situación es a lo mejor comunicar, invitar a algunas personas y cómo lo podemos hacer a lo mejor para invitar a un mayor número de personas que puedan hacer invitaciones personales o podemos a lo mejor, para que venga más gente un afiche, cierto, y lo ponemos afuera del colegio y ahí más gente se va a enterar de que hay una....

Cecilia Gómez: eso lo organizaron ellos, o sea, ellos propusieron que querían realizar digamos esa experiencia digamos de la función de títeres y ellos dijeron como lo tenían que hacer, que tenía que haber y todo y lo anotamos en el papelógrafo, yo lo anoté en el papelógrafo, después ellos propusieron que iban a cumplir digamos de toda ese y después se hicieron las invitaciones, cada uno hizo una invitación a cada uno de los niños, en la entrada y todo eso...

Sandra Morales: Claro y ahí van dando respuesta a un problema comunicativo, entonces la escritura ahí tiene un sentido, incluso uno los ve a los niños y niñas como entusiasmados en eso.

María Cristina Ponce: a veces es como un error que uno le dice o sea vamos a hacer, supongamos, supongamos que surja de los niños ¿la obra de teatro dijiste tú?

Cecilia Gómez: de títeres.

María Cristina Ponce: de títeres, supongamos que surge de los niños, entonces a lo mejor la educadora o profesor les dice vamos a hacer una obra de teatro y vamos a hacer invitaciones para los demás, entonces ahí ya falta el propósito comunicativo, no hubo un problema comunicativo en el párvulo, entonces desde ese momento, desde ver qué tipo de texto es el que tiene que escribir en función del propósito comunicativo desde ahí comienza, no es cierto, la producción, de lo contrario hace lo que uno le dice y volvemos con ...

Cecilia Gómez: de poder ir indagando ¿y qué más podemos hacer? Y ¿Pero qué se les curre? ¿Parece que hay más cosas? Y ¿Qué más? Qué se yo... y ahí van como...

Sandra Morales: Mediando para la resolución de ese problema.

Cecilia Gómez: ¿Qué necesitamos para comprar las entradas? Por ejemplo y ahí van como...

Sandra Morales: ¿tú ibas a comentar algo?

Carlos Lizama: si, lo que pasa es que estaba recordando una actividad que hicimos hoy día, estábamos trabajando en comprensión del medio y estábamos pasando, terminando la unidad de la comunidad y eso, y habla sobre el respeto y yo les conté una historia que venía en el libro que hablaba sobre que sucedía

cuando, cuando los niños iban al comedor, que no podían almorzar tranquilos, porque había mucho ruido, porque había mucho desorden porque los niños jugaban, etc., etc., entonces nació que había entre comillas generar normas de estar dentro del comedor y se crearon afiches y ellos, los afiches los crearon en relación a una imagen y a lo que tenían que decir, ya y qué proponen ustedes, ya, “no correr en el comedor”, listo, yo lo escribí y luego ellos hacían el dibujo y después ellos lo hacían en su cuaderno, ya y qué más, y así empezamos a resolver el problema comunica..., y obviamente estaban en relación a ponerlos en el...

María Cristina Ponce: pero ¿ellos ponían la idea y tú la escribías?

Carlos Lizama: Claro, ellos, se aunaba el criterio y ahí salía la idea central entonces ya, qué es lo que sucede, no es que botan, que no sé qué, no sé cuánto,

Anette Fock: Pero el desafío es de que ellos escriban.

Carlos Lizama: Claro, pero estaba pensando en esa situación.

María Cristina Ponce: Claro, es que eso estábamos hablando porque ahí surgió la necesidad después como ellos la plasman con la escritura de acuerdo a sus conocimientos.

Carlos Lizama: Claro la idea, según el planteamiento de la actividad que ellos crearan un afiche, que idearan la forma... de

Anette Fock: con lo que ya conocen, porque tienen los elementos, que pudieran escribir igual, como saliera si ellos ya tienen muchos elementos para hacerlo.

Sandra Morales: incluso si ese afiche cierto, se escribe se pueden escribir borradores como su primera escritura, luego se confrontan cierto, con la escritura convencional o con otros afiches, claro y pueden ir corrigiendo, pueden ir dándose cuenta ha, me faltó tal cosa, o esta palabra estaba escrita, a lo mejor esta letra estaba escrita al revés y lo re-escribo y hago ya mi afiche terminado, mi obra, cierto, mi obra final. Después de este borrador que hice sin que yo le dijera ¡Mira, te equivocaste, ya bórralo! O hazlo de nuevo. Pero ahí cierto estoy validando su primera forma de escritura, pero también estoy mediando para que también corrija la técnica de la escritura o sea no se trata que yo me olvido de la enseñanza de la técnica, menos cierto en básica donde ya están como los aprendizajes en función cierto a contenidos muy específicos del conocimiento de las letras, de la escritura de algunas letras

María Cristina Ponce: Es que a lo mejor, lo mismo que tú hiciste, que ese sistema que está hablando Sandra es como más, con más tiempo, como proyecto de curso, de escritura ¿te fijas? Porque a lo mejor claro, ellos tuvieron la idea, pero después cómo la plasmamos, ellas como que tienen más experiencia en Educación Parvularia, y más de alguno a lo mejor le va a salir, como sumamente bien, otros van a ser como mezcla, otros más o menos que se yo, van a haber

diferentes niveles, pero como en un momento determinado así, de una clase como tú tenías, claro no es...

Sandra Morales: Claro, a lo mejor en esa clase se hace la primera escritura, su borrador, luego se traen otros afiches, se confrontan, a lo mejor con la mismas palabras...

Adelaida entrega la cámara fotográfica a los presentes con la fotografía de la producción de texto de un párvulo.

María Cristina Ponce: Esa es la escritura de un niño de transición.

Sandra Morales: Ahí está su... y es un proyecto que a lo mejor dura más de una clase porque entre hacer su primera escritura, después cierto de revisar con otros textos, confrontar, re-escribirlos, para que llegamos a nuestro afiche final y vamos y lo ponemos en el comedor, ¿ya?, por lo tanto ahí si cierto hay una, un propósito comunicativo, hay una situación que ellos resolvieron, es significativo, lo más importante es que aprendan como mucho más contentos que en el cuaderno copiando, no como “no botar basura, no botar basura”, como diez veces hacia abajo en el cuaderno ¿ya?, se identifican las intenciones comunicativas, por ejemplo ¿para qué nos queremos comunicar?, en este caso para interferir, cierto, la conducta de los demás, porque regular la conducta de otros, hay un propósito, una función comunicativa importante y hay cierto textos también que nos ayudan a eso, porque el afiche tiende a tener esa interferencia cierto de regular el comportamiento de los demás, incentivar al cuidado, al respeto o a dar a conocer algo, ya, identificamos el tipo de destinatario; bueno para quiénes son los afiches y en función a eso lo hacemos porque son para otros niños, parecidos a nosotros, no es para adultos o para personas de fuera, entonces en función a nuestro destinatario también hacemos nuestro proyecto que es cómo se lo decimos, se lo digo a un par, a un amigo, o compañero, se lo digo de manera distinta que le enviara a lo mejor una carta al director, porque voy a utilizar otro lenguaje. Por lo tanto si uno compara ese enfoque tradicional con este enfoque actual, con lo que el SIMCE nos dice ¿Qué diferencias vemos en la capacidad que estamos desarrollando en los párvulos, en los niños?

Anette Fock: O sea, obviamente que hay una diferencia enorme, todo lo contrario, en vez de tener niños que sean muy buenos copiando, vas a tener niños que producen realmente un texto y que son capaces de plasmar su pensamiento en el texto.

Cecilia Gómez: Les vas a enseñar a pensar, a darse cuenta digamos de eso, por ellos mismos y no mecánicamente.

Sandra Morales: Claro, porque cuando les enseñamos a copiar, les estamos enseñando destrezas motoras, fundamentalmente eso, y en cambio lo otro son otras habilidades mucho más complejas del desarrollo del pensamiento y de la comunicación, a estructurar un discurso...

María Cristina Ponce: Y eso sí que requiere el desarrollo de la competencia

Sandra Morales: Claro, y estamos hablando cierto, de escritura, o sea escribir no es copiar algo, porque eso no es lo que uno hace cuando escribe, uno tiene que pensar en su destinatario a veces uno enfrenta situaciones cotidianas que va a un lugar y lo atienden mal y quiere dejar, hay un libro de quejas, pero no soy capaz de redactar la queja y al final me voy toda enojada y no digo, en cambio la otra persona que pudo organizar su discurso, escribió ahí su queja, seguramente la llamaron y la citaron cierto, para que pudiera ser acogida la queja, por lo tanto le estamos dando oportunidades que van más allá incluso de la escuela, a esos niños y niñas que fomentamos esto, oportunidades ciudadanas, de alfabetización o sea es como transformar sus vidas cierto, a partir de esto de que ellos sean productores de textos y vemos que si lo podemos hacer. ¿Qué ibas a decir?

Anette Fock: No es que en definitiva igual tiene que ver con el lenguaje, sí, porque lo que hacemos en la escritura es plasmar el desarrollo de nuestro lenguaje en un sistema de signos, es la representación de nuestro lenguaje y lenguaje visto como un sistema que estimule el pensamiento, que exprese nuestro pensamiento...

María Cristina Ponce: Pero ese lenguaje también, claro, como que no es un alcance inmediato...

Sandra Morales: Incluso en el lenguaje oral nosotros no lo hacemos aprender el lenguaje repitiendo palabras...

Anette Fock: No les hacemos hacer uso...

Sandra Morales: y por qué el lenguaje escrito lo enseñamos tan distinto al lenguaje oral, el lenguaje oral siempre lo enseñamos como una facultad, organizamos debates, discusiones frente a temas para que opinen

María Cristina Ponce: Hay como ciertas tradiciones súper arraigadas, por ejemplo ustedes hablaban del silabario, es un texto que hasta ahora, o sea, entonces hay un sistema que señala: bueno igual lo aprendí... entonces como que...

Sandra Morales: Claro, aprendí, pero voy al metro, me atendió mal, hay un libro de quejas, pero no puedo dejar por escrito mi queja, tengo que llenar un formulario, pero no sé cómo llenarlo, pero entre comillas aprendí.

María Cristina Ponce: O sea se entiende como que aprendí, a que puedo copiar textos.

Anette Fock: Claro, a hacer la transcripción.

Se escuchan golpes de una pelota que toca una de las paredes por fuera de la sala donde se realiza la reunión.

Sandra Morales: claro, entonces vemos ahí en esa imagen a los escribas cierto, a los niños y niñas les estamos enseñando a escribir igual que los escribas, porque ahí bueno era el único forma de cierto, de preservar la escritura y habían personas que se dedicaban, los escribas, a su vida a eso y eran sesiones largas, cierto, de introducción, de poder copiar tan bien porque no había otra forma, no estaba la máquina de escribir, el computador, entonces tenía que ser tan perfecto para que realmente pudieran comunicar, por tanto esas personas tenían que desarrollar habilidades pero eran de escribir porque alguien les dictaba, ellos no producían el texto, solamente copiaban y sin embargo con los niños hoy, seguimos muchas veces enseñándoles igual que los escribas, ya, y vemos cierto que otra forma, los niños y las niñas optan un tipo de texto que satisfaga a sus necesidades y escriben no solamente en un cuaderno, ahí están escribiendo cierto en unos misiles cierto, claro, protestando contra las guerras, entonces el discurso la escritura no es solamente en un cuaderno, y esos cuadernos a lo mejor apuntan, a lo mejor tengo como una bitácora, en la experimentación, cierto, cuando voy registrando lo que voy observando lo voy anotando en mi cuaderno, pero también utilizo como tu decías, el afiche, otros formatos, cierto para escribir. Entonces la idea de hoy con el trabajo de la escritura es poder, que nosotros reflexionemos sobre cómo estamos enseñando, porque tenemos una idea de lo que significa escribir que es más que a lo mejor, codificar, que es más que el dominio de una técnica pero a pesar de eso, nuestra enseñanza muchas veces se centra en el dominio de la técnica más que en la capacidad cierto de producir un texto y que no debiéramos separarlo si escribir es producir un texto por eso yo escribo, nadie escribe como para practicar su escritura, salvo en la escuela, la escuela como que descontextualiza lo cotidiano, lo habitual y lo pone en una situación que ocurre solamente allí, incluso ya como que siento que es fome escribir porque lo vinculo a una situación de largo ejercicio y no escribo.

Anette Fock: Típico que te borran.

Cecilia Gómez: claro, eso que nos pasaba a nosotras, escribe 100 veces “no debo correr en la sala”...

Sandra Morales: O te equivocaste en una palabra y tienes que copiarla 20 veces hacia abajo en toda la plana del cuaderno. Claro, el castigo. En cambio, antes de la escuela los niños si escriben y les gusta escribir, porque yo creo que todas hemos visto párvulos antes que vayan a la escuela y escriben y ellos dicen tía escribí, te hice una carta, y cuando llegan a la escuela “no tía es que no se escribir”, “escribemelo tu”, “cópiamelo tu”, y antes de la escuela no tenía esa, ese temor. Entonces en vez de tomar su conocimiento previo y potenciar a partir de su conocimiento previo, como que lo invalidamos y partimos de cero, no yo parto de cero y el niño y la niña no sabe nada, pero no tomo lo que ya sabía.

María Cristina Ponce: Y ahí está el proceso articulatorio que es como súper importante, familia, educación Parvularia y educación básica, porque tal como ustedes lo decían la vez pasada, hay distintas familias y distintos apoyos de las familias que ustedes han visto, en educación Parvularia ustedes han visto que hay niños como que se atreven más a escribir sus propios signos no convencionales, con convencionales, como con dibujitos, con lo que sea, pero tratan de representar un pensamiento, una emoción, entonces de qué manera ese conocimiento también se aprovecha en educación básica, porque en educación básica hay que ver lo que está estipulado en los programas de estudio, porque ahí precisamente hay como un énfasis más en el código, en cambio en educación Parvularia vamos a ver en la otra sesión que hay un mayor énfasis en lo que es la producción de texto, ahí hay una ruptura y de alguna manera en la escuela habría que solucionarla porque es solucionable y eso lo solucionan las personas que están adentro pero en el texto están claramente estipuladas de una forma...

Sandra Morales: Claro, en educación básica el énfasis está en la enseñanza del código, que escriban de tal manera... que lean...

María Cristina Ponce: y ahí hay como un sistema, un método, que unas letras primero y después las otras...

Sandra Morales: claro, pero si yo considero el conocimiento previo y trabajo en articulación con la educación Parvularia, bueno, qué trabajaste tú, como lo hacías, sigo tomando la producción de texto, al principio a lo mejor van a escribir algunas palabras mal escritas, otras al revés, como mostraban en la fotografía...

Anette Fock: usando lo que van aprendiendo...

Sandra Morales: pero considerar lo que van aprendiendo, sobre eso y a lo mejor, en función a lo mejor de las letras que estamos trabajando, que están en estudio, vamos corrigiendo

Cecilia Gómez: Pero fíjate que los niños de hoy en día digamos, están como bien avanzados en eso, porque como ellos igual están viendo estos códigos, cierto, ellos igual los introducen en estas producciones de textos eee, digamos, bastantes digamos grafemas o sea, muchos, muchos, muchos, o sea, de hecho hasta uno se los aprende porque de repente, por ejemplo Millaray, que obviamente no escribe Millaray, pero yo ya veo digamos todos esos palotes y ah, ahí dice Millaray ¿me entiende?

María Cristina Ponce: Porque lo va repitiendo ella misma...

Cecilia Gómez: Es como eso, es como que va a la par en el fondo, o sea ahora en estos momentos, yo te digo y es verdad, yo estoy trabajando con el Método Matte y también es un poquitito que se yo estructurado en ese sentido digamos que hay algunos grafemas que van antes y otros después que se yo y todo el cuento, se van incorporando, pero lo he hecho así, en función de juegos y

producción de textos, cosa que después cuando ya voy al texto, a la hoja, el niño como que es normal que se yo, y hagan lo que en ese minuto digamos, tienen digamos incorporado..

Sandra Morales: Claro, entonces debiera darse cierto, en educación Parvularia y básica también de forma paralela o sea no implica que yo deje la enseñanza del código, si obvio, para poder llegar a escribir algo con sentido, y que los demás lo entiendan, tienen que manejar el código... porque es una regla convencional.

Cecilia Gómez: De hecho, lo primero que ellos digamos escriben es su nombre, entonces de ahí parten esas letras que puede ser para un niño, a lo mejor, que si se llama Millaray, la M, va a ser como la más importante, entonces como que siempre va a estar como incorporando esa letra y buscando que se yo en otros textos que se yo, esa letra es de su nombre, porque a mí me pasa de repente estoy hablando de algo... ah tía si, esa es de mi nombre, ah, esa otra es de mi nombre..

Sandra Morales: Eso, es bien importante lo que tu señalas, como el significado que tiene trabajar con el nombre del párvulo, escribirlo a lo mejor en sus objetos, en su perchero, en su mochila que el mismo, en su carnet de biblioteca, y esas mismas letras como tú dices ellas empieza a utilizar como repertorio, entonces cuando escriba otra cosa distinta qué hace, usa el mismo repertorio que tiene y lo cambia, lo invierte, lo desordena, porque como es otra palabra no puede ser igual. Empieza el mismo a partir de las experiencias que tiene, porque, yo también escribo en la sala, ellos me dijeron cosas, y también escribo y ellos van construyendo cierto las reglas que rigen el lenguaje escrito, porque ven que tú dices hola y ellos ven que tu escribes algo, unos signos, después dijiste, después dijo tal cosa, otra palabra y escribiste otro signo, entonces él sabe cierto, empieza a plantear hipótesis sobre el lenguaje escrito y dice bueno, cuando escribe algo distinto cambia, no es lo mismo, aquí como que dice otra cosa, entonces yo cuando escribo mi nombre lo escribo, pero cuando me dicen voy a escribir mamá, uso el mismo repertorio, pero lo invierto o escribo una palabra más larga, entonces uso más signos y los repito más veces.

Cecilia Gómez: Claro, entonces van como incorporando, me pasa por ejemplo con el calendario. Nosotros todos los días vemos que se yo, qué día es hoy día, los niños mmm qué día es hoy día ya y me dicen y yo les digo oye pero ¿cómo se dibujará la palabra? y empezamos que se yo a ¿Quién sabe? Y tía “si, el sonido de mi nombre” y pero ¿cómo se dibuja? Y va uno y lo dibuja y así vamos construyendo de repente y que se yo, digamos la fecha, que es algo de todos los días, entonces ellos ya van incorporando ya, más signos, más números, cierto, y por ahí que se yo vamos digamos avanzando en ese pero como te digo es como todo paralelo, o sea va una cosa también ligada con la otra, con la producción y van incorporando todo este tipo de cosas y es bien entretenido porque cuando ellos de repente toman un diario o tienen una revista, tía, bien contentos, tía mira, mira, mira así se escribe mi nombre, con esta letra dicen, ya, entonces..

Sandra Morales: La idea es como generar estas oportunidades en el aula, habituales, siempre de producir textos, en el fondo cuando van a producir un texto, cierto lo que tu decías que tengan un problema comunicativo esto de cómo mejorar el problema del comedor de este desorden, como les comunicamos a los demás para que cambien su actuar, qué texto vamos a utilizar, planificamos nuestro texto, que este sería como el primer momento cierto, de la producción del texto; planificar a quién le vamos a escribir, qué le vamos a decir, cómo se lo vamos a decir, qué texto podríamos utilizar para comunicar eso, porque a lo mejor podríamos darle cartitas a todo el colegio sería mucho, a lo mejor no nos resolvería el problema, el afiche lo resuelve porque está ahí, y todos lo ven, todos los que van a llegar al comedor cierto y no tengo que ir personalmente entregándole una carta a cada uno de ellos. Eh, planificamos nuestro texto, cierto, en función a nuestro propósito comunicativo, en función cierto al destinatario, en función cierto al tipo de texto que vamos a producir o decidimos y luego de hacer nuestra planificación, hacemos nuestra primera escritura, y ahí hacemos cierto nuestros borradores, como te decía, bueno a lo mejor escribió bueno con uve, o escribió tal cosa, esa es nuestra primera escritura, a lo mejor no tenían las características de un afiche porque lo escribieron como una carta porque no saben a lo mejor que son los afiches, no tienen mucho conocimiento de eso, y luego cierto de que hacen su primera escritura en borradores, ya, eee, los comparamos con afiches convencionales y vemos que el afiche tiene una imagen cierto que es central, tiene un eslogan que capta la atención y es corto, porque un afiche no tiene gran cantidad cierto, de discurso, sino que tiene un mensaje bien inmediato, instantáneo. Entonces vamos comparando nuestro texto con ese y vemos a lo mejor que cosas tenemos que cambiar, agregar, sustituir, ya, en básica a lo mejor además de centrarnos en eso, nos centramos en las palabras que escribimos porque si utilizamos a lo mejor algunas palabras algún repertorio con los temas, con los grafemas cierto, que estamos trabajando, entonces a lo mejor vemos, escribimos tal palabra que estaba en estudio y la escribimos al revés o que la letra esté investida, la comparamos como se escribe, pero que el mismo párvulo, niño de básica la confronte y lo pueda volver a escribir, a lo mejor le faltó una letra a esa palabra o le sobró una, o la escribió al revés.

María Cristina Ponce: Los niños, ahí tú tienes cuarenta y tantos dijiste la otra vez...

Carlos Lizama: Cuarenta y tres.

María Cristina Ponce: ¿y cómo lo ves? Porque tú vas por él, por letra vas viendo o ellos hacen...

Carlos Lizama: Trabajamos por palabra y en base a la palabra ellos van descubriendo la letra nueva, se refuerza, o sea las palabras vienen eee, reforzando la consonante anterior y la consonante nueva. Entonces hoy día estábamos trabajando la palabra vaso y haciendo ya todas las diferencias entre lo que algunos decían la b larga, la v corta, la uve, se les dice como suena la letra, después como se escribe, los pasos para escribir la letra, después como se

combinan con las vocales, qué sonidos tiene y se arma el vocabulario, se hace la lectura del vocabulario, de cómo están las letras dentro de muchas otras palabras, en el inicio, en el final, al medio de las palabras, etc.

Sandra Morales: Claro y ahí los mismos textos que producen tienen que ver a lo mejor con ese vocabulario que están manejando, con aquellos ciertos vocabularios que han estado utilizando y sobre el cual después se corrige cierto el texto también.

María Cristina Ponce: O sea como que ahí habría, esa es la metodología, como incorporar también para no dejar fuera lo que es la producción del texto, de qué manera con las mismas palabras que van trabajando, como incorporan, que esto sería como adicional a lo que es el método.. porque ya no es, no tiene un método específico en cambio ahí tú vas llevando una línea, no es cierto, que la palabra, que la consonante nueva.

Carlos Lizama: Claro después cuando pasamos, o se hace todo el tema de la lectura primero, después se hace todo el trabajo de la escritura donde los niños practican la nueva letra, practican la palabra nueva, y luego se van armando, dependiendo de cómo se dé, si practican solamente la sílaba o se amplía el vocabulario con otras palabras, se trabaja la escritura, y luego al final todo eso viene con oraciones con lo que ellos creen oraciones o hay separación de sílabas, hay un montón de cosas al mismo tiempo que se trabajan...

María Cristina Ponce: Claro es que ahí vemos de qué manera se pueden ir vinculando justamente para cumplir esta gran meta que es la escritura vista como producción de texto. De qué manera además de trabajar esto de la técnica específica, lo que es la destreza, el reconocimiento de los diferentes grafemas, de qué manera también se trabaja paralelamente la producción, porque yo creo que por ahí va ir después nuestro trabajo de articulación, o sea, que si hay un énfasis en educación Parvularia por la producción de textos, que ellos produzcan ideas, y traten de plasmarlas, con todas las re-escrituras posibles, de manera que vayan avanzando en este proceso en diferentes niveles, de qué manera a pesar de que en básica hay un programa distinto, donde va como, de destreza, como paso a paso no es cierto, de qué manera se puede incorporar también la producción de texto, para, ahí, yo por eso te digo, te hice la pregunta cómo lo ves posible porque también, e, ya, cuarenta y tres párvulos, niños, niñas, no es cierto, tú estás solo de repente, ya, de qué manera lo puedo hacer, porque tu decías por ejemplo, yo me doy cuenta de en qué se equivocó, no se equivocó, ya, cuarenta y tres, yo me imagino el escenario, tiene que haber una forma, entonces eso es lo que tenemos que ver, de qué manera incorporamos estas dos...estas dos formas

Carlos Lizama: Estaba pensando, lo que pasa es que hay momentos en los cuales los niños escriben las palabras o sea se hace la lectura con letra imprenta y ellos las transcriben a manuscrita, y en muchas oportunidades los niños escriben según como ellos escuchan, entonces, por ejemplo, la palabra racimo, ellos escriben la R, después la C y la M, y se saltan las vocales, entonces estaba

pensando en lo complejo que es y en lo demoroso que es, porque uno después lo tiene que confrontar a la palabra como se escribe, yo pocas veces, yo no tengo al niño que borra, y pocas veces yo les borro, sino hago, los confronto a lo que ellos escribieron y que ellos digan lo que escribieron y que traten de pronunciar o que traten de decir lo que dice y cuando eso sucede ellos se dan cuenta y asimilan que la palabra está mal escrita y la buscan y ahí tratan de re-hacerla.

María Cristina Ponce: Yo por eso creo que al principio a lo mejor es más lento, pero al final es mucho más rápido porque nosotras estuvimos el año pasado en otra escuela, en Lo Prado, entonces la profesora de básica tenía, no es que primero esto, la a, después la e, y no pasaba la e, ¿te acuerdas? que era bien sistemático, entonces tu misma decías que lo que primero escribe el niño es su nombre por el sentido afectivo que tiene eso, entonces si una persona se llama Zulema, con Z, o sea nunca voy a aprender mi nombre, va a terminar el año entre paro y huelgas, no alcanzo a lo mejor, no llegamos a la z.

Carlos Lizama: Estaba pensando también...

María Cristina Ponce: Entonces de qué manera, cómo lo puedo ir haciendo así, e, a pesar de que existe una metodología, un método que se yo, y ponte que tú digas como lo podría hacer al mismo niño confrontar en un momento determinado a lo mejor con los pares, de otra forma, de tal manera que a lo mejor, en un primer momento me voy a demorar un poco más, pero en el fondo esa demora después se ve compensada porque el niño se va a hacer más autónomo porque no va a requerir al profesor que le diga que está mal o al niño de la goma para que le borre.

Sandra Morales: Y en el fondo siempre se va a ir trabajando lo que se espera cierto, que alcance en cuarto básico, la producción de texto, o sea no es que voy a dedicar el cuarto básico o el tercero solamente, sino que ya va a ser tarde, ya es tarde porque ya se acostumbró solamente a copiar.

María Cristina Ponce: o sea, no es terminal el asunto pero nosotras lo vemos en la universidad, como les decía Sandra, o sea, no sé qué les pasaba a ustedes cuando en primero les decían ya, hagan un ensayo, yo creo que a todas les dolía la guata, ¿no es cierto?, un ensayo, que terrible, o un trabajo de investigación, por ejemplo cuando tienen que hacer el seminario de investigación y que la profesora se los devuelve, eso es producción de texto, re-escritura, re-escritura, re-escritura, hasta que sale la obra maestra, entonces por eso les digo que es un proceso como, es una competencia que se desarrolla así, durante todo el tiempo entonces no es primero la técnica y ahora si produzcan, porque ahí qué es lo que pasa, los niños están bloqueados, o sea hay un bloqueo afectivo. A mí me da pena cuando yo voy a los jardines de repente y están escribiendo y ah tía, escíbeme tu nombre y me miran así y me dicen, - no sé escribir- , - ah, pero como no vas a saber, intenta-... -no, es que no sé-. – Pero intenta, si no importa, intenta-, -no, es que dímelo tú y yo lo escribo- y ahí... y niños de transición, entonces ya hay un bloqueo ¿te fijas?, y ya de ahí como los sacas de ahí, es como mucho más largo,

y ahí está la tarea de ustedes, por eso les preguntaba ¿qué es lo que pasa? Como, qué es lo que está sucediendo con todo ese bagaje de conocimientos que trae el párvulos de su familia, unos más otros menos, porque tiene que ver con procesos familiares, pero es como un tema largo de reflexionar y discutir.

Cecilia Gómez: Colegas, niñas, son las cinco y algo.

María Cristina Ponce: Ya, si...

Carlos Lizama: Yo quería aportar algo con el tema de los nombres, que los niños a medida que van conociendo las letras, ellos solos van cambiando la forma de escritura, y yo me he ido, bueno es primera vez que yo tomo un primero, me he ido sorprendiendo de algunas situaciones como esa, hay algunos que siguen escribiéndolo claro que un poco más ordenado, pero ya hay muchos que ya lo hacen solitos sin que uno les enseñe como escribir su nombre con manuscrita, eso como que también...

Anette Fock: Incluso ahí es más fácil si tú te fijai, porque ellos tienen elementos, tienen los elementos como para hacer producción de textos en...

Cecilia Gómez: Inclusive digamos tendiendo como ese banquito de datos de todo o una ficha con todos los nombres ellos mismos inclusive se van aprendiendo los nombres de los compañeros

María Cristina Ponce: Y otras palabras. Ya, mira, por la hora como para hacer lo que habíamos hablado de ser así como bien claros también en la hora de llegada y de término, eee, como ven ustedes el tema es bien complejo y hay que hablarlo y después a nosotras siempre nos ha gustado de hablar y la acción porque obviamente ahí, no hay respuestas para esto, es cosa de hacerlo, nosotras el año pasado hicimos proyectos de lenguaje escrito, proyectos de escritura en las escuelas de Lo Prado, y claro, es probar y hacemos uno y después bueno, evaluémoslo y a lo mejor habría que re-hacer de nuevo montones de cosas y eso genera también como incertidumbre en los docentes porque no hay un método, no es así, esto primero y esto segundo, sino que esto es acción y a partir de la reflexión, entonces bueno, yo creo de que va a ser poco el tiempo que tenemos pero al menos tener salir al menos con estos productos que son procesos articulatorios que al menos tener, dejar ahí puesto el tema. La próxima sesión, nosotros la tendríamos, yo les voy a mandar entonces a las personas que nos les llegó la calendarización...entonces a lo mejor se los mandé al director, entonces se los voy a enviar directo mejor. La próxima sesión es el 7 de octubre y miren qué vamos a trabajar ahí, yo creo que vamos a retomar esto pero siempre avanzando entonces no es lo mismo siempre, sino que vamos a ir avanzando. El tema de la próxima reunión va a ser como bien interesante vamos a retomar lo que es la escritura, porque eso surgió la otra vez, pero vamos a analizar algunos aprendizajes esperados y objetivos de tanto de transición y de primero para ver cuáles son los modelos que hay atrás y de qué manera podemos articular y si ustedes pudiesen, y también vamos a ir viendo, los niveles de competencias de la escritura entonces vamos a ver que en un mismo grupo vamos a tener niños y

niñas con un nivel que van a empezar a ser lo que tu decías el dibujo, yo hice la minuta y te va a dibujar el arroz con carne, en cambio el otro alguna cosa te va a ir, algunos códigos con otros signos propios y otros que van a empezar a escribir. Entonces vamos a ir viendo eso de qué manera podemos ir evaluando los niveles de competencias en el proceso de escritura. Entonces sería interesante, par que ustedes se acuerden que traigan escritos de los párvulos, no el mejor, todos, o sea que traigan una selección, que traigan el del niño que hace, que no hace nada a lo mejor, al niño que tiene como, que produce como desde la idea del texto, hasta plasmarlo ya con signos convencionales, ¿les parece? después vamos a hacer acá como un análisis de eso y vinculado con los aprendizajes y ahí vamos a trabajar con Adelaida.

Cecilia Gómez: Muchísimas gracias, chao.

María Cristina Ponce: ¿Algún comentario, consulta, duda, queja?

Se despiden las/los participantes.

Reunión Reflexiva 3

Registro de Observación Etnográfico

Antecedentes Generales:

- **Fecha:** 21 de Octubre de 2010.
- **Hora de Inicio:** 15:38
- **Hora de Término:** 16:53
- **Lugar de Observación:** Biblioteca Liceo Polivalente A 5 Mercedes Marín del Solar.
- **Personas en sala durante la observación:**
 1. María Cristina Ponce
 2. Sandra Morales.
 3. Sara Fernández
 4. Waleska Gaete
 5. Irene Valdés.
 6. Cecilia Gómez.
 7. Carlos Lizama.
- **Observadoras:** Sara Fernández, Waleska Gaete
- **Simbología descripción situación de observación:**
(...): Ausencia de Texto.

Descripción de la Observación:

Cristina Ponce: entonces yo voy a ir a hablar con el director, porque así entonces ustedes pueden avanzar. (Hace abandono de la sala)

Cecilia Gómez: no porque para esa oportunidad yo me retire

Irene Valdés: como que para esa oportunidad habíamos quedado en como concluir lo que habíamos quedado inconcluso en la última sesión, se acuerda cuando, íbamos como a ver y en esa oportunidad la tía se tenía que retirar antes.

Cecilia Gómez: pero yo me retire un cuarto para las cinco

Irene Valdés: claro, claro un poquito antes y por eso digamos quedamos así como inconcluso con el tema

Cecilia Gómez: Si porque sentimos nosotros como que falta más tiempo, como no

Irene Valdés: Como más concluir la sesión y quedar como todos con una, con una percepción acerca de, de lo que se está tratando, porque al final como que todos

tenemos nuestra idea pero no, al no concluirla no sabemos si en realidad si esa idea era como la

Sandra Morales: claro y hoy día justamente era como retomar eso

Irene Valdés: claro

Sandra Morales: a partir y de la importancia de que le demos todos

Irene Valdés: y hoy día como que no hay nadie o sea

Sandra Morales: o sea ustedes, ¿cómo que nadie?

Todas: risas

Irene Valdés: No, no, o sea no, no o sea pero me refiero falta la educadora de diferencial y falta

Cecilia Gómez: y Carlos igual. Lo que pasa es que para, para, para que esto realmente sea digamos viable y sea algo que se yo, eee con fundamento tienen que estar todas las partes que van a estar involucrado en la articulación

Sandra Morales: si

Cecilia Gómez: ves tú digamos, y ese digamos que es

Sandra Morales: si, entonces hoy día justamente el taller era continuar con ese trabajo que había quedado pendiente, que eran se acuerdan los dos aprendizajes de lectura, vamos a empezar como a centrarnos en esos aprendizajes de lectura que ustedes habían seleccionado uno que era el de reproducir no eh el de, el de interpretar signos escritos en contextos con significados, ¿se acuerdan?

Irene Valdés: claro, lo que pasa es que también hay nosotras teníamos una, una confusión al desarrollar el trabajo que nos pidió en el mail porque, al final como no concluimos la sesión pasada no sabíamos si eran en torno en esos tres aprendizajes que desarrollamos, que escogíamos uno y que y que digamos a cualquiera de esos tres o entorno a uno en especifico, como el mail no decía digamos, cada una hizo su parte como lo suyo

Sandra Morales: ya y ¿qué hiciste tú?

Cecilia Gómez: Yo por ejemplo lo enfoque más a lo escrito

Sandra Morales: ya

Cecilia Gómez: porque cuando yo me fui estábamos trabajando en un aprendizaje de lo escrito

Sandra Morales: ya ¿y tú?

Irene Valdés: también lo enfoque a lo escrito

Sandra Morales: no a lo

Irene Valdés: claro porque traje la planificación la traje de esa de cómo

Sandra Morales: de reproducir

Irene Valdés: claro como que me gustaría que fuera como bien contextualizada como habíamos visto los afiches de los niños

Sandra Morales: ya

Irene Valdés: traje como esa planificación

Sandra Morales: ya

Cecilia Gómez: yo traje una de, una de, de los ingredientes de una receta de cocina

Sandra Morales: ya, entonces lo que tendríamos que hacer eh ¿porque ustedes ya han implementado otras experiencias de lenguaje de lectura, en función a los mismos aprendizajes que trabajamos el otro día? ¿Sí?

Irene Valdés: si

Sandra Morales: si ya porque, se acuerdan que hay seleccionaron un aprendizaje de lectura otro de escritura y lo vincularon con los aprendizajes de básica, y como tu decías claro no se alcanzo a concluir y por eso hoy día era retomar eso que habíamos trabajado para llegar a conclusiones, pero a partir cómo de la reflexiones de nuestras propias prácticas

Cecilia Gómez: claro

Sandra Morales: ya, entonces eh les voy a entregar esta hoja, estas preguntas, ya. Si pudieran a lo mejor relatarnos alguna de las experiencias, por ejemplo eem Irene o tú, tú po' partimos por ti, como alguna de la experiencia que tú has trabajado eh la lectura con las niñas y los niños, a lo mejor no fue esta última porque tú la hiciste en función a la escritura.

Irene Valdés: () bueno digamos como colegio igual se plantío desde un inicio, que hiciéramos un espacio de la lectura en algún momento de la jornada, entonces para eso existe como una planificación que es como transversal a desarrollar en los niños la capacidad digamos lectora, ya

Sandra Morales: ya, pero eso

Irene Valdés: y entorno a eso yo en lo personal lo trabajo en distintos momentos de la jornada dependiendo de los propios intereses de los párvulos, ya, hay días en que no lo pueden trabajar ya por las diferentes eventualidades que ocurren o por los diferentes eh por las diferentes propuestas del plan que uno desarrolla, nosotros planificamos mensualmente, ya y pero cuando lo desarrollamos lo hacemos en torno a una noticia, en torno a un cuento, en torno a algo que haya traído algún párvulo. El día anterior por ejemplo nos preocupamos con la técnico de pedirle a algún papá algún trozo o algo, algún material escrito digamos que al párvulo le haya llamado la atención en la casa y que lo quiera traer al otro día para compartirlo con los niños y entorno a eso se hace la experiencia

Sandra Morales: ya

Irene Valdés: ya, he qué se yo, cuando trabajamos por ejemplo un cuento intentamos que el párvulo por ejemplo eh experimente eh con la historia del cuento y con lo que el cuento digamos le esta, con el nivel más comprensivo, no digamos con, con que el vea las, las letras como están expuestas en el cuento sino que más bien que el comprenda la historia o comprenda lo que sea que le dé a sentir eh lo que sea que estemos, que estemos digamos desarrollando en ese minuto, ya sea en torno a un, una noticia eh, una revista, un reportaje, lo que sea.

Sandra Morales: pero en relación por ejemplo, al aprendizaje que seleccionaron el otro día y que era

Cecilia Gómez: el de los grafemas

Sandra Morales: el de los grafemas, Hola (ingresa la educadora de diferencial al aula)

Cecilia Gómez: por ejemplo una digamos de las, de las lecturas que por lo que se por lo menos yo en el digamos en el NT2 inicio

Educadora de diferencial: Hola es que ya habían empezado, es que yo les venía a decir que no voy a poder quedarme hoy día lamentablemente, muchas gracias, igual van a ver el tema del

Cecilia Gómez: si

Educadora de diferencial: y Carlos tampoco parece que se quedo

Sandra Morales: No apareció

Irene Valdés: eso es lo que estábamos planteando

Sandra Morales: si

Cecilia Gómez: si ahora íbamos a ver qué vamos hacer con el horario fueron a conversar con la directora

Educadora de diferencial: Ha ya está María Cristina

Sandra Morales: si fue hablar con el Director

Educadora de diferencial: Ha ya

Sandra Morales: para ver el tema del horario y como se puede reorganizar porque parece que tiene dificultades como con el horario de las tres y media por lo que estaban diciendo

Educadora de diferencial: es que por lo que me han comentado las chiquillas salen a las cuatro y cuarto, ahora yo, no, para nada está dentro de mi horario yo me voy a las diez y media lo encuentro yo por una opción decidí quedarme, pero hoy día lamentablemente no puedo quedarme pero o sea igual hay que adecuarse el horario si es que hay dificultades

Sandra Morales: claro porque nosotras el día jueves por ejemplo que nos podían si pudiéramos llegar antes imposible porque yo tengo clases y Adelaida que es la otra profesora también tiene clases

Cecilia Gómez: Propusimos un poco el miércoles porque igual los miércoles

Sandra Morales: Claro una alternativa era a lo mejor cambiarlo para el día miércoles

Irene Valdés: ese horario como participantes del proyecto

Educadora de diferencial: y sería mucho más factible mejor porque todo el mundo se queda a esa reunión

Irene Valdés: sería mucho más viable porque todo el mundo en ese horario se queda a esa reunión técnica son los consejos entonces todo el mundo digamos en ese horario viene

Educadora de diferencial: Yapo bueno ojala que haya solución, y arreglo, después me cuentan ya chao

Sandra Morales: Ya

Cecilia Gómez: si chao, bueno yo en mi caso igual como decía la colega nosotros tenemos el espacio de la lectura silenciosa cierto y también digamos eh un poco qué sé yo si es un cuento que el niño digamos vaya eh por los dibujos que sé yo,

si reconoce algunos digamos de los símbolos, letras de los que aparece hay vaya un poco como prediciendo cierto de lo que de lo que se trata el cuento eh

Irene Valdés: ahora por ejemplo al aprendizaje esperado

Sandra Morales: claro, al aprendizaje esperado

Irene Valdés: eh era me acuerdo claramente que ese día como que todos no sé si nos percatamos o tomamos como conciencia de que como en entornos

Sandra Morales: en contextos con significado

Irene Valdés: en contextos con significado claro desde allí se podría a no sé si el contexto no se desde allí sería mas transversal se podría ideal una experiencia

Sandra Morales: claro por eso

Irene Valdés: se podría sería muy viable y es algo como muy transversal a la jornada o sea yo prepare algo y por supuesto uno toma en cuenta los necesidades y intereses de los párvulos pero el aprendizaje yo diría el sentido de ese aprendizaje es que sea en contexto digamos en, en una situación contextualizada

Sandra Morales: Claro

Irene Valdés: y eso como no quedo claro la vez pasada yo también me respondo porque no pudimos concluir nada la vez pasada

Sandra Morales: claro la idea del taller justamente era eso, es que a partir de una experiencia que ustedes implementaran pero en función a ese aprendizaje, entonces como claro como relaciono este aprendizaje yo les preguntaba ahora ¿qué experiencia habían implementado pero que tuviera vinculación con ese aprendizaje? ¿Ya?

Irene Valdés: claro

Sandra Morales: como reconstruir esa experiencia, no buscar como yo lo hago, sino que a lo mejor pensar que ese aprendizaje tiene que ver con la asociación de fonemas con grafemas en contexto significado ¿Qué experiencia por ejemplo han planificado no importa que allá sido antes para favorecer ese aprendizaje? (11)

Cecilia Gómez: mira yo por ejemplo eeh siempre parto digamos con el nombre porque es como algo tan, tan propio, que, que los niños que se yo comiencen, digamos a ver las formas de su propio nombre siempre ponte tu al principio les hago tarjetitas con el nombre, después los recorto con las formas que ellos vayan como reconociendo cierto en la forma de, de la palabra de su nombre. Eh luego que se yo eh voy con una canción, eh cantando que se yo los sonidos, los sonidos de la vocales por ejemplo, que ellos vayan reconociendo en su propio nombre la,

la vocal por ejemplo cantando reconociendo que se yo ese sonido de ese símbolo reconociéndolo que se yo en su nombre entonces van como marcando que se yo lo que van reconociendo y así voy pasando por todas las vocales, trabajando con los nombre de todos en el fondo y para que, para que vayan digamos reconociendo un poco que se yo el sonido digamos del símbolo, con él, el grafemas con la imagen

Sandra Morales: Irene y ¿tú que has hecho? En relación a una experiencia concreta

Irene Valdés: en relación a la experiencia concreta, necesitamos la evidencia, pero yo me acuerdo de la experiencia cuando llegaron los afiches del cepillado dental

Cecilia Gómez: Si

Irene Valdés: porque era todos los niños preguntaron en relación a unos afiches que una chiquillas de media llegaron y los pusieron en el, en las salas de habito higiénicos

Sandra Morales: Ya

Irene Valdés: y los pusieron ahí y todos los niños preguntaban, entonces decidimos con la Karla hablarles acerca de eso o sea y era algo que, era como súper no se podía entrar o podíamos extender tanto en la planificación de eso porque era algo tan atingente que teníamos que tratarlo en el mismo momento, entonces en la tarde nosotras ideamos una experiencia de por ejemplo si fuéramos, a sacar el afiche y fuéramos por ejemplo el afiche era en relación al lavado al cepillado de dental, si cepillado dental y era como que iban mostrando las etapas del cepillado dental y entorno a lo mismo muchos niños comenzaron a preguntar, alguien mencionaba el nombre correcto de lo que era por ejemplo no tía ahí se está cepillando los dientes, se está cepillando las muelas, cepillando la lengua y entonces ciertos algunos de los niños iban diciendo si pero eso tía eso, eso eeh lleva la vocal de mi nombre y así lo fuimos contextualizando y así nos fuimos guiando, ya en torno a ese, en torno a ese afiche que mostraba ciertas situaciones y entorno cuando los niños puedan ir viendo digamos lo que aparecía, lo que ilustraba cada etapa, ellos digamos ellos iban reconociendo que se yo la A iban reconociendo las letras que para ellos eran significativas y nosotras mediante a eso mediante las mismas intervención pasadas de los párvulos fuimos como guiando y canalizando eso, esos conceptos que ellos tenían

Sandra Morales: ya

Cecilia Gómez: nosotros también por ejemplo en la cuando eh llegamos que se yo vemos el calendario ya y también por ejemplo estamos eh iniciando cierto el nombres de las, de los diferentes días de la semana y los niños también me van diciendo ya cuando van reconociendo cierto los, él símbolos con el digamos con el sonido con el grafema ya, tía ese que se yo comienza con el sonido de mi nombre,

ya, Mía MMM Mireya que se yo, Millaray me entiendes y entonces se van asociando y uno va incorporando decía a las base de datos empleada más eh mas simb simbología digamos para que ellos vayan como jugando con ello

Sandra Morales: ya, ya si pensando por ejemplos en esa experiencias que tu relatabas del nombre o la que si tu Irene eh a lo mejor nos focalizamos primero a la que tu mencionabas, ya, entonces hay, hay algunas preguntas para que todas reflexionáramos entorno a como estamos enseñando la lectura y entender un poco lo que quedo un poco inconcluso ese día ¿qué significa un contexto significativo?

Irene Valdés: exacto

Sandra Morales: Entonces, Reflexionando nos podemos preguntas ¿Qué significa un contexto significativo? ya entonces mira hay una pregunta ¿con que fin se utilizo la lectura? Por ejemplo tu eh mencionabas lo de los nombres, ¿para que se utilizó lectura ahí en ese momento?

Cecilia Gómez: bueno yo digamos lo hice para que ellos digamos fueran visualizando y que fueran digamos visualizando cierto que su nombre tenia eh estaba compuesto por unos símbolos, que era lo primero y que fueran eh digamos siendo un poco que se yo, mas eh se me fueron las palabra eh se me olvido, eh fuera más eh significativo a lo mejor que se yo, pero más que ese así como fuera algo que se (...) se me fue la palabra, yo mas, más cercano, ya, que digamos claro que su nombre tenía un sonido ya, que podía ser así como una canción y de hecho digamos tuvimos como que pudimos cantando los nombres que se yo hoy día lo estuvimos como cantando los nombres estuvimos cantando pero también a lo que se podía escuchar que no se veía ese sonido y que también tenía una parte que era visual y que se podía ver y así se ve y entonces así se los presente así se ve

Sandra Morales: y ¿cómo tu lo ves Irene eso mismo? ¿Cuando se trabaja con el nombre y a partir de ese nombre se reconocen en esa experiencia? ¿Con qué fin los niños usan la lectura?, ¿para que la usan?

Irene Valdés: eh () yo creo que, para, ()es que es lo mismo que planteaba, ahí había montones de símbolos que comunicaban algo y que los niños al final no sabían lo que comunicaba es como que la imagen que estaba explicita la imagen decía que la persona se estaba cepillando los dientes primero después las muelas pero ellos aparte un mensaje símbolos letras en el nombre lo veo lo mismo los párvulos comienzan a interesarse por eh en el mismo desarrollo de la identidad ellos empieza a interesarse por saber eh cual es no sé si la forma pero eh es como, a ver, yo me llamo Aranza Tu te llamas Martina, A pesar de aquí yo escribí unos trazos unas rayas, aquí dice, dice Aranza pero allá la Martina escribió su nombre pero la Martina dice son distintos entonces tienen como la necesidad de desarrollar de eh de desarrollar no sé si la curiosidad pero de diferenciarse de identificarse de unos con otros entonces la necesidad de que ellos digamos como se escribe su nombre como se escribe el mío así lo veo yo

Cecilia Gómez: para eso es importante el nombre

Irene Valdés: Claro

Cecilia Gómez: porque yo me llamo así este es mi nombre

Sandra Morales: pero ahí ¿qué importancia tiene eso?, no se la importancia lo tiene el texto por qué hay el nombre tiene la mayor importancia ¿o la lectura? Y cuando uno lee por ejemplo ¿para cuan? Cuando uno lee en la vida cotidiana ¿para qué uno lee?

Cecilia Gómez: para informarse, informarse

Irene Valdés: claro, para saber más acerca de algún fenómeno, para informarse, para entretenerse (risas), paraaaaaa, para saber acerca de

Sandra Morales: Para entretenerse 18

Irene Valdés: para saber de, de por ejemplo yo soy súper metida con conocer la información nutricional para saber que trae tan producto resolver digamos mi problema en cuanto a, en que la lectura me puede ayudar a resolver mi problema

Sandra Morales: entonces en las experiencias que pensaban ustedes que estaban reconstruyendo, entonces ¿con qué fin se lee?, () claro tú dices yo leo porque me quiero informar de algo, yo leo porque me quiero entretener, a veces con fines como públicos, como privados porque, una va a un lugar y quiere saber cómo funciona y lee a lo mejor los letreros de donde está ubicado tal lugar

Irene Valdés: claro

Cecilia Gómez: con el fin de saber cómo eh se escribe mi nombre, a lo mejor digamos uno antes no, uno no le hubiera importado o sea realizando como tanta actividades con el sin fin de los niños empieza a como a interesarse cierto en, empieza a ver cómo se escribe su nombre

Sandra Morales: ¿Como le ves tú? (Mira a Irene)

Irene Valdés: es que estaba pensando en lo mismo, cuando nosotras digamos eeh las mamás cuando mandaron los cuadernos los mandaron algunos con nombres ya, el nombre del niño y resulta que por ejemplo los niños que son de transición menor empezaron ellos a ser sus, sus rayitas y claro sus propias expresiones digamos escritas, ya, mediante símbolos, mediante rayas, trazos, ya, entonces eh el Martin me acuerdo, escribiendo su nombre me dijo eh tía eh aquí está mi nombre y pero como que él vio escrito lo que él había escrito y vio en su cuaderno que había otro que había escrito la mamá como Matías se escribía con A y él sabía que su nombre Matías y lo puso con signos con trazos y como

que empezó a mirarlo y se daba cuenta que eran diferente, entonces como que, eso va mucho también con la, con el entorno familiar, con el contexto que el párvulo se desarrolla de como, como al párvulo le induce la propia familia a descubrir la lectura de alguna determinada manera, a encontrar la lectura de una forma más afable

Sandra Morales: claro en que la escuela porque cuando reflexionamos de nuestra propia practica lo vemos como independiente del hogar, a lo mejor porque sabemos a lo mejor estamos en un contexto donde no, no hay práctica a lo mejor permanente de la lectura y escritura, no es como parte del

Irene Valdés: claro, claro aunque uno no quiera eso digamos incide

Sandra Morales: claro que incide pero a lo que iba yo lo que en el fondo a lo que nosotros cuestionamos ahora es lo que nosotras hacemos

Irene Valdés: claro

Sandra Morales: entonces considerando que su contexto es menos posibilitado ¿como yo lo posibilito más?

Irene Valdés: claro, entonces estamos con, con la Karla bueno nosotras sabíamos en realidad cómo iba ser la escritura de cada párvulo y no invalidamos ningún tipo de escritura, porque como trabajamos en base a la, a los principios de la Educación Parvularia entonces hay nos dimos y pero nos llamo mucho la atención de que Matías por lo que sabíamos cómo salía, como lo que había escrito la mamá el nombre al final que había escrito pero en realidad claro en esa situación como media esa situación o sea en realidad uno paralela a la actitud del párvulo desde el propio párvulo se va interesando saber porque mi nombre está escrito de otra manera entonces al final es eso uno mediando uno valida la escritura del párvulo, pero después el propio párvulo va viendo su nombre escrito en distinta, en su misma ropa, en sus pertenencia y lo ve escrito de otra manera, entonces

Sandra Morales: entonces como lo podemos ver, si uno lo valida también te da la posibilidad de que lo pueda volver escribir

Irene Valdés: Exacto, exacto

Sandra Morales: pero que porque

Cecilia Gómez: o cambiando el mismo

Sandra Morales: va como transformándose

Irene Valdés: el mismo caso que iba haciendo va evolucionando el siente que ese es su nombre

Sandra Morales: claro y volviendo a la misma experiencia de los nombre eh ¿qué problemas comunicativos se resuelven, en la experiencia digamos de la escritura?, pensando en esa experiencia que estábamos comentando ahora eh cuando ellos empiezan a asociar fonema y grafema en este, a través de el nombre.

Cecilia Gómez: yo lo veo así también que, () que el niño digamos eh se esté viendo cierto, en los diferentes lugares su nombre eh resuelve problemas comunicativo en relación a que él digamos le está como siendo más participe a lo mejor o oh visualizando digamos con más de, ahí se me fue esta palabra haciéndolo como mas propio ya o sea eh () o viéndolo que se yo y su eh, eh, eh ahí, ahí se me fue

Irene Valdés: claro como los problemas educativos que podríamos resolver seria los mismos que dijimos nosotras ¿por qué lee? o ¿para qué lee?, sería como para informarse

Sandra Morales: pero si en la experiencia ¿cuál es el problema educativo que se le propone al párvulo?, en la experiencia en la nosotras aplicamos

Irene: en la experiencia que nosotras aplicamos

Sandra Morales: claro, que estamos porque la idea es poder mirar nuestra practica que cosa a lo mejor están bien las tengo que ir fortaleciendo que quizás que cosas hay de cambian transformar ya esa es la idea. Entonces ¿cuál es el problema comunicativo tú sientes a lo mejor le genero esa experiencia? Y por eso les decía

Cecilia Gómez: a lo mejor eso de ir viendo su nombre en diferentes contextos escritos de diferentes maneras también va a ver una necesidad de resolver de eh como realmente se escribe mi nombre

Sandra Morales: claro pero la lectura

Cecilia Gómez: claro yo siempre eh pensado a lo mejor estoy equivocada que van como de la mano la lectura con la escritura en este sentido, porque digamos que si bien es cierto digamos al niño le cuesta mucho menos reconocer, le cuesta mucho mas digamos llevar digamos la parte más de motricidad fina, digamos la parte que se yo, más abstracta en ese sentido, le cuesta menos visualizar, el niño primero que nada lo va relacionando lo que ve para luego digamos llevarla a la digamos a la práctica...

Se integra a la reunión Carlos Lizama

Sandra Morales: pase

Cecilia Gómez: A la práctica digamos a la a la Hola pensamos que no ibas a venir

Carlos Lizama: no iba a venir

Sandra Morales: (comentando a Carlos lo que están haciendo)] Estamos hablando reconstruyendo una experiencia que habíamos empezado en relación al aprendizaje de lectura y que las educadoras habían trabajado reconocer fonemas y grafemas asociando fonemas y grafemas en contextos y te acuerdas que tu también habías escogiste uno que y también tenía que ver con pero que se mencionaba algunos eh grafemas eh de uso más cotidiano, ¿cierto?

Carlos Lizama: si

Sandra Morales: cierto, entonces ¿qué experiencias tú has hecho para tú poder trabajar ese aprendizaje?

()

Cecilia Gómez: nosotras habíamos yo digamos relacionado la experiencia con el nombre relacionándole un poco los niños ya sabían los grafemas los niños sabían con los digamos símbolos

Carlos Lizama: las experiencias se hacen en base ah por ejemplo para pasar la primera, la no la segunda letra que es la MM hay entran las vocales y se conoce el grafema con el sonido de la palabra mamá, es decir que hay en ese momento se les enseña a los niños que la letra se llama eme pero se pronuncia MMM, hacer la imagen mental de la, del grafema en el aire y luego ellos los asocian con las vocales y después de eso de la asociación con vocales se les preguntas que palabras tiene el sonido MMM, sea inicial, intermedio o final y ahí se amplía el vocabulario

Sandra Morales: mmm entonces en relación a esa experiencia la idea era eh poder reflexionar sobre esta experiencia en función a como estamos favoreciendo en este caso de la lectura, entonces teníamos como primer, primera pregunta ¿con que fin se utilizo o más de un fin a lo mejor se utilizo o más de un fin se utilizo la lecturas en el aula en ese momento cuando se hace esto?

Carlos Lizama: ¿con qué fin se utiliza la lectura en la experiencia?, mm ()

Sandra Morales: o con qué fin lo usan ellos en el aula ¿para que ellos usan la lectura?

Cecilia: en esa experiencia

Sandra Morales: En esa experiencia, la idea es poder como mirar desde la experiencia que nosotros hemos implementamos, para ver a lo mejor que cosas a lo mejor están bien y que cosas también a lo mejor eh son necesario como modificar para mejorar ...

Carlos Lizama: () complejo un poco complejo tratar de asociar con lo para que le sirve a ellos y cuando ellos están en una etapa absoluta de solo recibir, ellos están absorbiendo

(Ruido exterior)

Carlos Lizama: ¿Qué pasa?

Sandra Morales: es que justo sonó algo, como que no había nada

Carlos Lizama: por ejemplo eh si lo llevamos a una, a una cuestión ya más, más, más eso es al inicio por ejemplo esta experiencia

Sandra Morales: esa experiencia

Carlos Lizama: claro pero yo lo hoy día estoy trabajando con la y griega, que les sirve a ellos como conector, como sonido inicial, eh como un sonido particular como un grafema particular y como sonido final también, entonces ahora ellos ya pueden asociar el grafema y griega como Y o como YYY y también hay palabras que se escriben con, con y griega o como hay palabras doble ele que suenan igual como suena la y griega

Sandra Morales: claro pero cuando hacen tienen la experiencia educativa en el aula ¿con qué fin los niños para que usan la lectura, ellos los niños para que usan la lectura?

Carlos Lizama: para que usan la lectura los niños para el caso soy responsable, es como

Irene Valdés: es como descubrir un poco como descubrir y confrontar lo que él escribió con lo que escribió la mamá y como lo leo, como lo interpreto eso, si al final eso es la lectura es cómo interpretar lo que los símbolos me quieren transmitir eso es como descubrir un poco y confrontarlo con lo que...

Cecilia Gómez: A lo mejor ahí está el problema, ahí está el problema porque el niño a la edad que tiene ve su nombre, ya sea en la ropa, en los mismos útiles, como lo escribe la mamá, como la educadora lo escribe, el lo escribe diferente a lo mejor ahí está el problema, porque son todos diferentes pero dicen lo mismo y eso a lo mejor hay podía estar la problemática

Sandra Morales: el fin antes tenía que ver con lo que conversamos delante cuando, yo leo lo cotidiano leo porque estoy aburrida entonces me quiero entretener y busco una revista para entretenerme y busco una novela o me quiero informar y lo leo, pero si yo no, si no tuviera eh una necesidad no leería, entonces ¿qué necesidad tienen los niños ahí cuando están aprendiendo a leer de leer? ¿Para que leen? en la experiencia porque ellos ya los conocen, en la experiencia que yo propuse ¿Para que leían?

Carlos Lizama: estamos redundando en una cuestión súper técnica porque como para que yo estudio pedagogía si es para enseñarles a leer y mi rol está cumplido cuando el niño aprende a leer, ahora después yo voy focalizando en ese conocimiento lo voy apoyándolo voy apuntalando con lo valorico, con lo social, con lo teórico etcétera, pero mi fin es que el niño aprenda a leer eso, y él va descubriendo y que él va conociendo las letras y las palabras y él ya no dice oiga tío que dice hay sino que solito va y solito lee lo que dice aun cuando sea una palabra sin significado o que no tenga un significado que no sea significativa para él, él ya sabe lo que dice

María Cristina Ponce: o sea tú no encuentras importante que la lectura se dé en contextos significativos

Carlos Lizama: claramente

María Cristina Ponce: no, no tiene importancia

Carlos Lizama: no si tiene importancia

María Cristina Ponce: ah porque registras los momentos menos importantes (interrumpe Carlos)

Carlos Lizama: esta es mi función, ahora si pudiera apuntalar ese conocimiento con una cuestión afectiva, social, valórica, mucho mejor

María Cristina Ponce: claro es que esto estamos viendo el ¿para qué enseña a leer? porque no es una cuestión así, bueno si yo soy educadora, la educadora de esta niñita es la otra, somos educadores, es una práctica, porque es permanente porque uno sabe que es así, que la educación es compleja de hecho ayer seguramente alguno de ustedes vieron el programa de los profesores en informe especial no sé si lo vieron

Todos: No

María Cristina Ponce: donde los profesores mostraban situaciones como bien difíciles en que, justamente fui a hablar con la subdirectora que ella hablando con otras personas decía bueno acá, es súper complejo porque uno tiene que en el fondo es súper difícil, porque allá querían hacer una solución rápida que una actriz con todas sus herramientas entonces tú dices eh no es menor, que o sea tú dices acá no es menor, no es una cuestión ¿de porque enseño a leer y porque estoy enseñando de esta manera? porque muchas veces por lo yo que estaba escuchando como que uno usa una técnica, cuando cuestiono esa técnica me permite que los niños lean efectivamente

Sandra Morales: claro a lo mejor yo le enseño o lo hago para que aprenda a leer que era lo que estábamos discutiendo antes de que tu llegaras, claro a lo mejor yo le enseño o lo hago para que aprenda a leer, pero él para que está usando la lectura, porque si no usa la lectura va a seguir leyendo

Carlos Lizama: () o sea para que usen la lectura los niños si al cabo finalmente yo entiendo para una cuestión de comunicación, más que...

María Cristina Ponce: claro, si mira yo te voy a dar un ejemplo , seguramente en otra oportunidad voy a traer ahora estoy recién sistematizando lo de que se hizo una investigación de la lectura en jardines rurales ¿ya? y he resulta que los papás llegaron hasta octavo básico y muchos hasta cuarto medio, las familias que estaban ahí, mamás, papás, abuelitos, algunos que estaban, que representaron a la familia y resulta que fueron al colegio pero después ellos y la pregunta es ¿se considera una persona lectora? no ¿qué libro ha leído?, los que leyeron eran los del colegio imagínate que eran los mismos que uno eh, papelucho nombraban como con mayor eh y hay otro no me acuerdo, pero dos o tres

Irene Valdés: principito

María Cristina Ponce: ¿porque se considera no lectora? porque no tuvo ninguna, no nació de una necesidad, sino que fue obligado por la lectura del colegio, entonces ese en el fondo es como el motivo de reflexión porque yo creo que todos los educadores que nos hemos formado, hemos estudiado con vocación todos queremos hacerlo bien, creemos hacerlo bien pero el hecho de reflexionar de repente ayuda para seguir creciendo porque de lo contrario uno se mira a sí mismo, y realmente merece, por ejemplo yo estuve hoy día que estuve conversando con la otra persona de la investigación de la biblioteca de Santiago veíamos esto, porque, porque la gente no leía o sea salió del colegio de octavo otros de cuarto medio y eran no lectores y a la vez eso incide en los párvulos

Carlos Lizama: siiii, cuando uno es lector los demás también

María Cristina Ponce: es una cadena

Carlos Lizama: una cadena

María Cristina Ponce: entonces porque si se enseña así como tú dices, porque también así como tú estás hablando, yo aprendí

Irene Valdés: yo no

María Cristina Ponce: por una forma de la escuela porque yo aprendí en la casa también porque había un ambiente lector

Carlos Lizama: eso era también lo que yo quería comentar hoy día, porque nosotros estamos trabajando para fortalecer un poco la comprensión lectora y ayer hicimos una cuestión súper sencilla que debimos haber hecho hace antes, llevamos los niños a la biblioteca

María Cristina Ponce: de acá

Carlos Lizama: si

María Cristina Ponce: que debe ser bien surtida yo creo

Carlos Lizama: claro, los niños entraron se ubicaron llevaron su, su estuche y la actividad consistía en que debían elegir un libro y comenzamos a trabajar en relación a lo que ellos eligieron, y obviamente ellos sacaron los libros con mas colores que se yo, y después comenzaron a entender que un libro tiene que tener un titulo que tiene un autor, que, que es más llamativo porque tiene una imagen eso solito empezó a salir claramente empezamos a darnos cuenta también de que en las casas no hay libros

Sandra Morales: claro

Carlos Lizama: y claramente la carta es distinta a un libro

María Cristina Ponce: claro

Carlos Lizama: y claramente los niños que tienen mayor problema para adquirir los niveles iniciales de lectura y escritura son aquellos niños en los cuales no hay libros en la casa y eso descubrimos hoy

María Cristina Ponce: claro nosotros te fijas, eso lo habíamos hablado al principio que hay un grupo acá de seminario que está viendo lo de la articulación de las familias por lo mismo, pero también nosotras queremos ver las prácticas escolares porque también eh hemos ido estudiando los resultados del Simce y si efectivamente si los chicos en el fondo ir viendo como ellos aprenden de esta manera, ustedes la vez pasada vieron un tema libre analítico sintético eso nos decían ¿cierto?

Carlos: si

María Cristina Ponce: bueno eh no es un sistema rechazado por ningún punto acá, sino que es el sistema que se ha usado para la escuela que ahora están tratando de sistematizar el Matte pero es algo y bueno y ¿por qué ha pasado esto con los resultados? ya cerremos la familia porque la familia también es un tema pero de qué manera creen que él ¿cómo yo enseño? está incidiendo en esto

Sandra Morales: claro porque estamos apuntando justamente a eso, que también lo comentábamos con Irene, o sea ya sabemos que eso que en la familia se lee poco se escribe poco y eso

Cecilia Gómez: obvio porque los niños están menos familiarizados con ella

Sandra Morales: pero ¿como la escuela revierte eso? cuando lee porque lee con un fin y porque tengo una necesidad de leer y no leo, yo leo porque voy al

consultorio y no sé dónde queda tal lugar y veo entonces los letreros para ubicarme me tengo que dirigir hacia allá, y por eso, pero si no tengo una necesidad, entonces...

María Cristina Ponce: lo hago mecánico la pregunta, la A la M, la P, me entienden

Sandra Morales: pero claro, lo hago por algo

Carlos Lizama: es que sabes lo que pasa por ejemplo a los niños que les gusta los dinosaurios obviamente sacan los libro, donde estaba la imagen de los dinosaurios pero después ellos pudieron leer que él, los dinosaurio alados, entonces ellos se dieron cuenta que ese libro les iba a servir para conocer los dinosaurio volador, y no a los dinosaurios en su totalidad porque aparecía un dibujo, entonces sucedía en muchas más, para muchos más niños. Eh las flores y las plantas y obviamente eh si bien les llamo la atención el color del libro, pero ellas después pudieron entender que ese libro les iba a servir solo para conocer las flores y plantas

María Cristina Ponce: pero ella tú crees ¿por qué ella reconoció el título? porque vio las plantas ¿por qué vieron las letras?

Carlos Lizama: no porque según como se fue orientando la actividad eh yo les indique que había una imagen central, donde había una letra central mas grande, llamativa, colorida y ese es el título y nos iba a decir entre comillas de que va a tratar un poco el libro, yo les explique un poco que el titulo les va a orientar a saber de qué se trata

María Cristina Ponce: claro

Carlos Lizama: entonces después de un rato algunos si y otros no entendieron, hicieron clic de inmediato otros no entendieron el titulo les iba a introducir de que se trataba el libro

Cecilia Gómez: bueno de hecho digamos aunque en algunas casas no haya muchos libros he los párvulos tiene por ejemplo tenemos en la sala lo que llamamos una pequeña biblioteca de aula quizás con menos libros, pero, pero les llama mucho la atención digamos el texto de hecho lo están ojeando todos los días constantemente, que se yo, ellos están como interesados con curiosidad digamos por eh por verlos y cada día descubren algo nuevo en ellos, entonces son los niños o sea igual siento yo igual eh nuestro niños tienen como ese esa curiosidad

Carlos Lizama: un poco eh lo del tema eh como responsabilidad nuestra como profesores incentivar un poco el tema del trabajo, de la lectura de ser capaz que los niños sepa para que son los libros. Hoy día yo decidí por lo menos una vez a la semana vamos a tener que ir a la biblioteca

María Cristina Ponce: Carlos eh tu una pregunta para los tres pero ya la habíamos hecho a nosotros mismos por eso igual la podemos hablar pero ya la habíamos hablado ¿tú te consideras una persona lectora?

Carlos Lizama: si

María Cristina Ponce: ¿Por qué crees tú que lo eres?

Carlos Lizama: entendiendo por lo que hemos hablado antes permanentemente tengo mi lectura personal a parte de lo que tengo que leer para poder trabajar

María Cristina Ponce: pero ¿qué lees tú?

Carlos Lizama: de todo novelas, leo caricaturas, comics, eh o sea ahora estoy leyendo un libro de, de, de una historia juvenil entonces leo de todo

María Cristina Ponce: ¿tú lees?

Cecilia Gómez: o si

María Cristina Ponce: o no eres lectora

Cecilia Gómez: yo soy lectora yo siempre ando con algún librito que se yo en el bolso he aparte de eso me gusta mucho interesarme en todo lo que sea medicina natural aromaterapia y todo eso me encanta

María Cristina Ponce: ¿tu Irene?

Irene Valdés: no

María Cristina Ponce: no te consideras una persona lectora y ¿Por qué crees tú?

Irene Valdés: me encantaría serlo pero las lecturas que tengo son solamente, bueno no solamente pero (risa) digamos por necesidad es como necesito saber porque se dio esta situación en el aula y me gustaría descubrir porque, porque se dio esta situación voy y busco una fuente ya sea bibliográfica en internet y la leo, pero me gusta me encantaría tener esa necesidad de explorar más allá de solo lo que necesito en el momento

María Cristina Ponce: ahí ponte tu Irene en ese caso

Irene Valdés: y no la tengo

María Cristina Ponce: ¿con qué fin estás leyendo tú?

Irene Valdés: para descubrir, para resolver ese problema que tuve en ese momento

María Cristina Ponce: pero con la información necesitas la técnica y ¿hay alguna diferencia con lo que dijo Carlos recién? Porque tu dijiste otra ¿con qué fin tu viste

tu cuando yo te pregunte eres lector? si yo leo, pero ¿Qué fines tienes para leer? Tienes un fin para entretenimiento, bueno también dijiste para preparar tus clases

Carlos Lizama: claro si necesito algo en relación a alguna materia alguna cosa que yo no sé que la maneje más o menos voy directo a buscar

Irene Valdés: es que yo no me considero una persona lectora por que eh me cuesta muchísimo ir más allá, por ejemplo fui a la feria del libro y me intereso el titulo de esa novela me encanto, pero...

Sandra Morales: como para fines personales

Irene Valdés: como para mis fines personales, pero ahí no necesito otras cosas, tengo otras prioridades la verdad y voy atrás, al colegio y me cargaba leer

María Cristina Ponce: era por obligación

Irene Valdés: digamos era una cosa me imponían a leer era como un libro era una cosa que El último grumete de la Baquedano era como no por favor

Sandra Morales: ese es el tema de lo que comentábamos, lo que partimos con Carlos ¿con qué fin lee los niños en la escuela? Uno tiene el fin que aprendan a leer pero ¿Con qué fin leen ellos? Ellos leen para aprender a leer y una vez que aprenden a leer se acabo

María Cristina Ponce: ahí tienen un ejemplo, porque o sea si yo tuviera un fin ¿por qué? ¿Porque yo adulto no mas tengo un fin? ¿O el niño no puede tener un fin?

Carlos Lizama: Pero si, lo tiene

Se forma una breve discusión entre todos, aportando su opinión.

María Cristina Ponce: Mira mi hijo de chico yo iba al supermercado me pedía quiero una coca cola es un niño chico porque un niño de dos años porque iba a querer una coca-cola tenía un fin de que veía la coca cola, tiene un fin y quería manipularme, sino le daba la pataleta

Sandra Morales: claro, los niños van a la escuela por una necesidad de aprender a leer

Carlos Lizama: yo estaba pensando en lo siguiente, yo como parte de nuestro trabajo a ser que eso no decaiga por ejemplo a mi me entregaron una lista complementaria para el primero básico, todos los cuentos eran: los tres chanchitos, no sé, que no se cuanto; pero los niños están en una etapa en la cual todos están todos perdiendo sus dientes

María Cristina Ponce: (risa) ya

Carlos Lizama: entonces buscando, buscando y encontré el diente desobediente de Martina, que fue como súper llamativo para ellos, porque están, son parte de sus vivencias y les llamo mucho la atención, se lo leyeron todos y listo entonces insisto

María Cristina Ponce: claro porque esto la reflexión porque de repente en el proceso de buscar, es bien complejo todo sea todos creo que entendemos que somos todos acá educadores acá no hay nadie que ha resuelto el problema tenemos problemas todos los días que tenemos que resolver, entonces el punto es que, de qué manera si yo reflexiono sobre mis prácticas me estoy dando cuenta de ciertas cosas que a lo mejor estoy en una realidad compleja y tengo que actuar rápidamente me meto en un sistema se fijan y no me salgo de ahí de repente tengo que ir a lo mejor ir mirando desde otro punto de vista para poder darme cuenta de lo que pasa por ejemplo de esta pregunta sencilla de ahora y uno tiene un tiempo corto para reflexionar, y que bueno que ustedes tengan, porque hay educadores que no se le da esta instancia, entonces eh ¿soy lector yo o no? y ¿por qué? echando una mirada para atrás entienden y porque tu a lo mejor por ejemplo prefieres leer revistas de personal pero eres lector y tienes un fin por eso sigues leyendo, y lees, lees esto porque en el fondo se bloqueo la entrada porque la forma de enseñar no te fomento la lectura, me entiendes en cambio tú te vas por otro lado que tiene que ver con un interés personal

Irene Valdés: interés por ejemplo, que bonito me encantaría pero como que no tengo esa

María Cristina Ponce: ya entonces ahora ver por ejemplo lo que hablaba Carlos no se vamos hacer una pregunta una reflexión que había que hacer, eh ¿haber yo tengo que enseñar primero la técnica para que el niño se interese por la lectura o es al revés? como también hay muchas teorías que hablan no sé si ustedes lo han visto la lectura desde la cuna e incluso desde antes de la cuna desde que la persona está embarazada eh ¿Es así? ¿Es paralelo? ¿Cómo es? O sea por que

Carlos Lizama: estoy pensando en eso mismo es que yo lo que creo le pasa Irene porque a mí yo detestaba las lecturas del colegio y de hecho

Irene Valdés: que paso hay que a ti no te pasó

Carlos: por ejemplo yo me acuerdo de haber leído el principito cuando estaba en sexto básico pero ahora lo leí de nuevo porque tenía el interés de conocer de que se trataba y saber que lo leí y me demore un día en leerlo y me acuerdo que cuando estaba en la básica me demore semanas en leerla la cuestión

María Cristina Ponce: y que lata (risa)

Carlos Lizama: que lata era una cuestión así con un lenguaje bien complejo, pero estoy recordando que mi mamá eh desde que yo me acuerdo, desde que yo me acuerdo ella nos regalaba o el juguete y con un libro

Sandra Morales: claro

Carlos Lizama: siempre

Sandra Morales: o sea te despertaron el interés por leer no en la escuela

Carlos: mi mamá, mi mamá siempre

María Cristina Ponce: no en la escuela en tu casa te despertaron el interés

Carlos Lizama: claro, y era mi mamá nomas, porque mi papá cero interés por la lectura pero mi mamá siempre y ella toda la vida a tenido un libro en el velador y toda la vida a mí y a mi hermana nos regalo un libro de lo que nosotros quisiéramos

Sandra Morales: pero el problema

Carlos Lizama: y podía ser un libro de cualquier cosa de, de, de juegos, de unas revistas ya cuando estábamos ya más grande ya lectura que nosotros a lo mejor nos llamaba la atención, ahora ya re poco claro porque ahora ya no vivo con ella

María Cristina Ponce: ahora no te regalan tú las compras, porque tienes plata (risas)

Carlos Lizama: no sé si hace cinco años atrás eso era algo habitual

Sandra Morales: claro pero el problema es que cuando eso no ocurre en la casa y que a lo mejor es la realidad más frecuente a lo mejor de este contexto no se lee en la casa, no se les regala libros a los niños, la escuela se tiene que hacer cargo de eso

Irene Valdés: Claro

Sandra Morales: porque si no se puede la casa mantener una situación de desventaja muy por el contrario

Irene Valdés: exacto porque nosotros debido a un reportaje

Sandra Morales: porque tu tuviste esa suerte

Irene Valdés: en la televisión con mi mamá nos comenzamos a cuestionar yo soy una educadora de párvulo y puedo reconocer abiertamente sin dejar de lado que

eso me da mucha vergüenza, siento que de alguna forma no, no soy lectora y soy una educadora

Sandra Morales: claro

Irene Valdés: y entonces y mi mama me dijo eh es que sabes que yo siento que yo tengo mucha responsabilidad en eso, porque yo jamás a ustedes les regale un libro, jamás en nuestra casa había una biblioteca llena de libros, jamás eh en nosotros a lo más era como el diario, era para la información diaria, me decía pero nosotros como, como padres de ustedes jamás, eh siempre preferimos los otros regalos y nunca nos interesamos por regalarles un libro entonces era como ahí comenzamos a ver que había

María Cristina Ponce: un libro se ve en las casas como que fome no es un regalo

Irene Valdés: claro

Cecilia Gómez: claro

Irene Valdés: pero como quedamos así como

Sandra Morales: pero tu mamá se hace responsable y se hace cargo de eso aunque ella no ha tenido una formación y nosotros que si tenemos una formación no nos hacemos cargo de eso, porque no puedes responsabilizar a tu mamá de eso

Irene Valdés: exacto por yo también le decía y claro

Sandra Morales: porque a lo mejor hubo una educadora que a lo mejor no la empodero a ella y le dijo, si tiene recursos para comprarle tantos juguete porque a lo mejor no le compra un libro y que seguramente no lo hubiese pensado, bueno porque en otros casos no hay recursos para comprarlos

Irene Valdés: claro

Sandra Morales: bueno y están aquí en la escuela y lo usan aquí

Cecilia Gómez: eso me hizo pensar de que eh bueno yo en mi caso, de mi hermana, mi hermana ella tiene veinte años más que yo, ella siempre no mis papas pero ella siempre me regaba libros, libros de cuentos siempre, siempre y ahora lo recordé cuando lo contó Carlos, y yo que si pero también estaba reflexionando acerca de nosotros que nosotros por ejemplo que nosotros enviamos siempre a las casas tareas, que hay tareas que siempre que igual nosotros un cuaderno de tareas pero ese cuaderno de tareas siempre, siempre lleva digamos lleva una lectura que el adulto le tiene que hacer la lectura, que los niños siempre nosotros le enviamos, siempre de esa forma, nosotros digamos estamos fomentando también que digamos que lea

Sandra Morales: claro pero resulta eh que de los tres los dos que resultan lectores con sus fines personales eso lo adquirieron en la familia, la lectura

María Cristina Ponce: ahora el punto es, claro es

Sandra Morales: entonces los niños que están en un contexto determinado entre comillas siempre van a estar en desventaja

María Cristina Ponce: entonces ahora

Sandra Morales: cuál es el rol que cumple sino es capaz de proporcionarle esa oportunidad

Carlos Lizama: hay algo que yo lo hice al principio el primer semestre fui allá por Meiggs que hay una montonera de locales, venden cuentos por cien pesos yo compre una chorrera así muchos y al principio con los niños y con dibujos colorear y que se yo ese era el premio que ellos recibían, cuando resolvían algún problema de lectura o ellos sabían que iban a recibir un cuento entonces comenzaron a leer

María Cristina Ponce: ahora suponte tú en caso de esto eh volviendo al asunto ¿Cuál es el fin? que ahora haciendo la reflexión que hicimos ¿qué fin tienen ustedes o cuando hacen leer a los niños o cuando hacen una experiencia relacionada con la lectura? porque en el caso cuando yo los escuchaba antes era para que aprendieran una técnica de codificar ya y eh esa sería como la reflexión si por ese camino, yo eh logro después fomentar la lectura no después porque vemos el caso que después yo no puedo fomentar la lectura hay como yo tengo que empezar del principio ósea no es algo que diga Irene mira, ella puede pero puedo leerlo

Irene Valdés: yo puedo ese libro y ese libro llegue a la mitad

María Cristina Ponce: o sea en esta entrevista, o sea es una encuesta hay una gran cantidad de personas por qué no lees algunos, o sea ella sabe que es importante, pero ahora ¿Por qué no lee? Es que me da miedo eh no poder terminar el libro

Irene Valdés: ya,

María Cristina Ponce: es más o menos lo que ti dices, entonces se vuelve una tarea amarga

Cecilia Gómez: hay otra problemática, que a lo mejor hay mucha gente que quizás si está interesada en leer pero no comprende lo que lee, por ejemplo las paginas las tiene que leer tres o cuatro veces para poder comprender lo que lee

Sandra Morales: responsabilidad

Carlos Lizama: claro

María Cristina Ponce: yo creo que veamos este por la hora,

Carlos Lizama: yo me tengo que ir

María Cristina Ponce: ya, mira nosotras de todas maneras vamos a dejar el día yo ya hable con la colega para el miércoles para seguir y hable con la subdirectora, de todas maneras yo voy a venir a hablar con el director, la subdirectora dijo que el miércoles no había problemas de horario.

Carlos Lizama: ya y hay por horario terminamos con clases a la una

Cecilia Gómez: y podríamos invitar también a la Sofí que es la profesora que seguirá el próximo año

María Cristina Ponce: Si miren para terminar el eh punto bueno si tu quieres te vas nomas, para terminar el punto, chao que estés bien (se despide de Carlos), el asunto de lo de las competencias lectoras, échale una miradita tú también, léanlo primero y lean si efectivamente como estamos

Carlos recibe la hoja y hace abandono de la sala
//lectura (leen lo que María cristina Ponce les pasa)
Después de 45 segundos continúan hablando

María Cristina Ponce: la idea es leer eso y ver si efectivamente eso es lo que pretende que los niños logren ser lectores y también es lo que se evalúa en las diferentes pruebas como ustedes ven ahí y la idea es como si efectivamente como yo lo estoy haciendo ahora va hacia este ¿ qué creen ustedes?

Sandra morales: ayer que se tomo el SIMCE,

María Cristina Ponce: eso cuéntale el tipo de pregunta que se toma

Sandra Morales: en relación al tipo de preguntas que se tomaron, bueno eso estábamos comentando, porque ella (señalando a Sara) lo tomo ayer, entonces mi hija dio el SIMCE ayer y yo le preguntaba bueno como era la prueba, como eran las preguntas que texto y me decía, no, había un informe científico, había un anuncio, había ¿que era? un comics, una carta entonces había variedad de tipo de texto y claro en el aula trabajan con el cuento generalmente, entonces como construye el significado a partir de diferentes textos que no han tenido la oportunidad de trabajar

Cecilia Gómez: mira nosotras cuando trabajamos, la biblioteca digamos hubo un tiempo este año que por razones no pudimos ocuparla, pero siempre una vez a la semana que era los Viernes, íbamos a la biblioteca, justamente, bueno hay cosas que como educadoras y con el tiempo y los años y todo el cuento, hay cosas que obviamente nosotras vamos digamos en la dirección correcta, pero hay muchas

cosas como estas a lo mejor donde no habíamos reflexionado acerca, bueno somos personas respetivas

María Cristina Ponce: pero lógico

Cecilia Gómez: si digamos, es como bueno que tengamos como oportunidades a lo mejor, porque vivimos tan rápidamente hay cosas que nosotras sabemos que van en esa dirección, pero quizás hay otras que vienen recién llegando y digamos que nos van exigiendo como bueno, digamos como colegio, que se yo, que a lo mejor digamos nos van como regulando un poco

María Cristina Ponce: pero claro hay va el punto de porque es importante lo que le decía Carlos de también de la reflexión, porque lo que le paso a la educadora ayer, la educadora no está contratada para manejar y llevar al niño, no pueden imponer eso a nadie, lo mismo que a ustedes, por ejemplo no podría venir alguien a decirles oye de aquí pa' adelante tiene que hacer tal y tal cosa porque ustedes son profesionales. Entonces de que manera yo voy teniendo una postura en la medida que también voy reflexionando sobre eso, o sino entonces no tengo postura voy, ejecuto no mas

Cecilia Gómez: mira yo te voy a decir una última cosita porque después me voy, yo ayer no más tuve una reunión donde me hicieron una pregunta, que no voy a decir

María Cristina Ponce: pero yo la quiero conocer

Cecilia Gómez: ¿tus niños están leyendo silábicamente? Porque en el Siria están leyendo silábicamente.

Irene Valdés: se ríe

Cecilia Gómez: Entonces o sea es verdad nosotras sabemos nuestra realidad y todo, pero somos dos contra el mundo de repente y cuesta mucho, cuesta mucho digamos, porque digamos a lo mejor que se yo, todo el mundo está enfocado en el SIMCE, que se yo, y en el fondo como vino un señor también el año pasado del ministerio y prácticamente el nos deposito a nosotras la responsabilidad, dijo que las educadoras de párvulo teníamos la culpa más o menos de que los niños en cuarto básico no rindieran bien en la prueba SIMCE. Que habla, como que de contexto educativo no hay.

María Cristina Ponce: pero tu (no se escucha bien el audio) ya, y, ya, y termina y antes de que se

Irene Valdés: Claro en eso yo creo que todo va en la medida de cómo, como contexto educativo articulado y esta por ejemplo como dije yo en ese sentido, claro a mi me falta eso y de repente por no ser una persona lectora me interesa mucho sino que los niños hagan algo que les intereso, tomemos algo de la biblioteca del aula y trabajemos en torno a eso o que descubramos lo que dice la ficha acá

porque tienen la necesidad de saber que dice ahí, porque es algo nuevo que nadie se los presento y entonces por eso pero que sacamos con hacer eso si de repente han llegado a primero básico, van a llegar a la básica y bueno uno nunca pierde digamos esa, uno no por esa razón no deja de perder la identidad y el ser fiel a los principios que nos llevaron a estudiar esto, pero uno también de repente como que se, somos tan fisibles nosotras también como educadoras

Cecilia Gómez: digamos que también está el cuento también digamos hay un contrato también de por medio, a mí se me dicen esto, como sucede en otras partes y bueno también hay que se yo, supervisores cierto y todo el cuento, entonces estamos siendo un poco cuestionadas, en muchos aspectos que te obligan o llevan a aceptar el cuento o sea no es una cuestión que diga oiga yo no lo voy a hacer por esto y defender los principios, pero yo necesito esto.

María Cristina Ponce: bueno mira, por la hora en realidad una cosa para ir terminando no cierto porque el tema es que la conversación acá de nosotras acá tiene que tener un producto, entonces tiene que haber un compromiso por parte de ustedes como profesionales que quieran trabajar en esta propuesta y también de la dirección, entonces yo por eso fui a hablar pero no estaba Iván, pero si hable con la subdirectora, entonces nosotras vamos a ver el día, porque no solamente nos, nos interesa que trabajemos bien que como preocupados, íbamos a estar media hora, porque tienen que entender que nosotras tampoco vamos, si llegamos acá y nos dicen yo me tengo que ir en dos minutos más, entonces tú dices bueno a que vengo acá, si puedo ir a otro lado y la verdad de que efectivamente tenemos que ver, que si vamos a estar acá es porque vamos a estar comprometidos todos. Entonces eh, los miércoles, nosotras vamos a ver si lo podemos cambiar para el día Miércoles, porque la idea de nosotras es continuar con el proyecto porque el próximo año se va a hacer una intervención, porque terminamos con un proyecto de articulación curricular y articulación con la familia y el próximo año ese proyecto tendría que implementarse, entonces, porque a nosotras no nos interesa dejar un documento y por lo tanto yo ya hable ahora con la subdirectora, ella está interesada pero hay que venir a hablar con el director también porque tiene que dar los tiempos y los espacios y ustedes las personas que van a trabajar también porque en el fondo significa esto cuestionarse y venir y de repente uno se desarma pero en ese desarme tengan la claridad de que todos aprendemos porque nos pasa que nosotras todos los días nos desarmamos, porque andamos reflexionando todo el día, pero andamos en que sigue. Así que bueno les pasamos el papel de las competencias para que ustedes se lo lleven y lo sigan viendo, vamos a esperar tu trabajo y lo otro que de todas maneras le vamos a avisar el día antes si vamos a venir, porque si es Miércoles, les vamos a avisar el otro Miércoles, pero este Miércoles no va a poder ser porque nosotras vamos a exponer un trabajo en un congreso que hay en la UMCE y por lo tanto nosotras les vamos a informar que pasa con la reunión. Ya que les vaya muy bien.

Cecilia Gómez: estamos súper interesadas, de hecho no estamos tranquilas, estamos preocupadas por los implementos y todo, no es por nosotros digamos, lo que pasa es que como tenemos un horario, nosotras también hemos alargado

nuestro día, yo por ejemplo tengo clases y estoy llegando como atrasada todos los días jueves.

María Cristina Ponce: pero claro, por eso nosotras entonces vamos a tratar de dejarlo para otra vez, porque parece que acá no se podía

Cecilia Gómez: yo te pregunte la otra vez ¿te acuerdas? Y tú me dijiste que parece que la Adelaida no podía, tenía clases

María Cristina Ponce: pero ahí vamos a ver, ya queda poco y es preferible que, nosotras tenemos que tener todos los antecedentes para hacer el proyecto.

Irene y Cecilia se despiden y abandonan la sala

Reunión Reflexiva 4

Registro de Observación Etnográfico

Antecedentes Generales:

- **Fecha:** 01 de diciembre de 2010.
- **Hora de Inicio:** 15:00
- **Lugar de Observación:** Biblioteca Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar.
- **Personas en sala durante la observación:**
 1. María Cristina Ponce.
 2. Sandra Morales.
 3. Iván
 4. Patricia Vargas
 5. Cecilia Gómez
 6. Irene Valdés
 7. Anette Fock
 8. Carlos Lizama
 9. Cecilia Contreras
 10. Sofía Almonacid
 11. Ruth Delgado
 12. Sara Fernández
 13. Waleska Gaete
- **Observadoras:** Sara Fernández, Waleska Gaete
- **Simbología descripción situación de observación:**
(...): Ausencia de Texto.

Descripción de la Observación:

Cecilia C: es que la verdad es que yo te dije y tú me respondiste eso de la propuesta y ¿como la tienes?

María Cristina Ponce: la verdad es que escrito, o sea oral lo tenemos escrito pero está en revisión todavía

Cecilia C: Cuando tú hablas de reunión veo yo esta etapa con algunas cosas no mas pero como mas juntos, reuniones ¿cada cuanto puede ser?

María cristina Ponce: quincenales pueden ser, que tendrían, que serian en relación al proyecto de articulación y fundamentalmente el primer año, nosotros partiríamos como más fuertemente con kínder o sea con segundo nivel de transición, o sea me parece que es la Irene, claro cada quince días, la reunión se

puede hacer acá o allá en la universidad eh como para que se incorpore el proyecto de investigación porque ahí tendría como que realizar tareas propias de la investigación.

Cecilia C: es que participarían entre uno...primero y quien mas era...primero?

Entra Irene y Cecilia saludando

María Cristina Ponce: solo primero, y el horario de reunión

Entra alguien saludando

Cecilia Gómez: Hola ¿cómo están?

María Cristina Ponce: hola, bien y ¿tú? Sabemos que estas en reunión así que sabemos que tienen otra y están con poco tiempo por eso modificamos es que habíamos venido pero la verdad es que cuando se adelantaron las reuniones a las 2 y media nosotros pensamos a las 3 y media entonces dijimos ya vamos a tener, al parecer el problema cierto y lo vamos a ser la reunión acá. Hola

Ruth: hola, buenas tardes

Entra gente, saludando

María Cristina Ponce: ella es ¿de?

Cecilia C: de segundo son todas de segundo, falta Carlos, solo falta Carlos.

María Cristina Ponce: hoy día vine a los resultados están en término de año, con todas las actividades propias estamos igual

Alguien habla no se entiende el audio

María Cristina Ponce: Ah claro

Se producen diálogos entre los participantes

Cecilia C: estaba llamando a la Annette porque la Annette también tiene que estar aquí y no me contesta el teléfono y Carlos, Carlos no sé donde esta (Carlos viene)

María Cristina Ponce: oye y ¿había otra profesora para primero el próximo año? Y ¿saben quién es o todavía no?

Cecilia C: si la Sofía, la Sofía que está en segundo básico, te cuento como es un poco la situación (la Jefa de UTP llama a Annette desde su celular y le contesta hola donde estas Estamos reunidos, tu vienes a lo de articulación estamos en la sala, luego corta y continúa conversando con María Cristina Ponce)

María Cristina Ponce: oye y ¿Qué pasa? ¿Viene?

Cecilia C: nada, nada así que no te preocupes, (llama desde su celular a Sofía, oye estamos aquí en la sala de profes, luego corta), no aquí no tengo, no tengo

Cecilia G: estaba en una reunión y todavía no termina (risa)

María Cristina Ponce: nosotros estábamos con ella dos en el museo de la educación en un seminario de la perspectiva de género en educación.

Cecilia C continúa llamando a los demás para preguntarles donde están y recordarles que es la reunión en la sala de profesores

Cecilia G: a yo también fui a uno en una biblioteca que esta allá cerca de la quinta normal,

María Cristina Ponce: ah la biblioteca de Santiago

Cecilia G: si

María Cristina Ponce: pero no fue allá ahora, es lindo el museo ah, hay, hay visitas guiadas ustedes visitan museos

Cecilia G: ah no, no, fue allá en ese museo ahora que me acuerdo si fue como el año pasado

María Cristina Ponce: nosotros tenemos estudiantes allá, estudiantes de educación parvularia, ¿Cómo se llama?

Waleska: museo de la educación Gabriela Mistral

María Cristina Ponce: Gabriela Mistral, y le hacen visitas guiadas y es como súper bueno para niños de básica

Waleska: y además es gratuito

María Cristina Ponce: no y espérate, y las estudiantes de nosotras hacen la practica ahí y le hacen he, hay charlas por ejemplo o visitas guiadas cuéntale tu lo que hiciste porque hay como varias, ella hizo su práctica ahí.

Waleska: lo que busca el museo es rescatar la temática del patrimonio, entonces como ¿trabaja la temática? A través de un recorrido de todo lo que ha sido la historia de la educación en Chile, los profesores las educadoras como que profundizan, pucha yo quiero darle un enfoque a mi visita en lo que es el desarrollo de algunos materiales escolares, por ejemplo, o como es la evolución de las salas de clases, ¿Cómo era la primera sala de clases? O ¿Cómo escribían los niños? ¿Cuáles era los recursos con los cuales los niños escribían en la sala?

Entonces es bien didáctico porque uno lleva a los niños, les comenta más menos de que año data la construcción del edificio, porque ese edificio era una escuela normal entonces se va contando la historia, donde dormían las niñas, donde comían...

Sofía: ¡hola!

María Cristina Ponce: es bien bonito, yo fui al baño y vi todo, como la historia, porque el mismo edificio es la escuela normal. ¿Ustedes conocen a la profesora Irma Salas? Ella fue premio de algo parece, premio de educación puede ser, yo creo que ella tiene un premio porque es una, una profesora histórica.

Entra Carlos Lizama a la sala, saludando

María Cristina Ponce: hola Carlos ¿como esta?

Carlos Lizama: ocupado

María Cristina Ponce: ¿ah?

Carlos Lizama: ocupado, tengo cosas que hacer

María Cristina Ponce: ocupado

Irene: ella toma primero el próximo año

María Cristina Ponce: y porque viniste entonces

Carlos: porque me dijeron que tenía que venir pa ca

María Cristina Ponce: ah pero no es obligación o sea, no es obligación

Carlos: pero me llamaron y me dijeron que tenía que venir

Cecilia Gómez: lo que pasa es que hoy día además de todo tenemos reunión de apoderados

María Cristina Ponce: es que siempre tienen un montón de cosas, entonces por eso es que queremos hablar, ya estamos ah hola

Cecilia C: ella es Sofía la profesora de segundo, que toma primero el próximo año

María Cristina Ponce: ya eh bueno, bueno me presento María Cristina Ponce de la universidad metropolitana soy directora de la carrera de educación parvularia, y ella es Sandra Morales profesora también, y ellas son dos estudiantes de la carrera, del último año. Entonces el punto es que nosotros estuvimos, hemos desarrollado desde el año 2009 a la fecha, una investigación acción relacionada con el tema del lenguaje escrito, en el año 2008 2009 lo realizamos en las

escuelas de Lo Prado, donde estuvimos trabajando con profesoras de básica y educadoras de párvulo y con apoderados también, en tres escuelas de la comuna de Lo Prado, por lo tanto era un grupo como mucho más desarrollado y como con tres grupos en cada uno de los niveles, bueno y después a petición justamente del director y con la vicerrectora anterior con Diana Venero nos señalaron la relevancia de que viniéramos a hacer acá un trabajo relacionado con este tema, porque obviamente, ya que el liceo tiene alguna dependencia de algún tipo, obviamente tiene que estar vinculado en la parte curricular también, entonces en este sentido nosotras dejamos la escuela y vinimos para acá con él, con el problema de que nosotros allá teníamos un trabajo bastante avanzado o sea la gente ya estaba bastante comprometida con el tema y lo dejamos por qué no podíamos estar en las dos partes, era uno o era el otro. Por lo tanto este semestre que nosotros empezamos que es el 2010 el segundo semestre comenzamos con un trabajo que tuvimos dos o tres reuniones donde estaban participando ustedes no cierto y algunas personas de acá, donde empezamos a ver, se empezó a tocar el tema de cómo podemos vincularnos y justamente nosotras propusimos que pudiese ser, para que pudiéramos trabajar conjuntamente, que fuera en función de lo que era el tema del lenguaje escrito, ya, Hola

(Risas) hace ingreso a la sala el director del establecimiento

Iván: buenas tardes ¿Cómo están?

XXX: Hola

María Cristina Ponce: ya había empezado, entonces hay en ese momento quedamos de que esa era una oportunidad para poder vincularnos entre el liceo y la universidad y esto fue también informado en vicerrectoria y también al director a Iván, eh como íbamos hacer este trabajo, entonces la verdad que la reunión de ahora es como para ir dando cuenta de lo que sucedió durante este tiempo pero para las personas que se están integrando, también incorporar otras ideas. Nosotros empezamos el segundo semestre y hay también nos comprometimos con dos seminarios de título, de tal manera de hacer un trabajo como, mucho más global, en un tiempo breve, los seminarios de título están en su etapa de término y que tiene que ver con el tema del lenguaje escrito, pero uno de los seminarios es relacionado con la participación de la familia en lo que es la educación de lenguaje escrito en los niveles de transición y el otro es la articulación curricular de transición y de primer año básico, ya. Además nosotros tuvimos la oportunidad bastante buena, pero nunca más la pudimos ver que lo que sucedió con eso, que tuvimos la presencia de Irene y Cecilia en clase, en currículo de nivel de transición, pero lamentablemente era la clase y se iban, entonces era un trabajo que no podemos ver el impacto que tuvo y aparte que fueron como tres o cuatro clases, ósea no fue durante todo el semestre, por lo tanto y fue durante un bloque de clases y no los dos, por lo tanto no sabemos si efectivamente eso como puede impactar o como podemos relacionarnos en ese sentido, porque la idea era que ellas vayan a clases no solamente para escuchar sino ver lo que estábamos haciendo incorporarlo también al trabajo de la docencia pero en función a un

proyecto de investigación que se estaba realizando acá, pero eso quedo inconcluso por los tiempos que se yo que han jugado bien en contra. Después nosotros hemos tenido reuniones que han sido como cuatro reuniones y la verdad es que siempre hemos tenido problemas de tiempo entonces como que ha sido difícil, porque ósea nosotros llegamos y en realidad, tenemos otra reunión tengo que irme en fin, entonces de ahí desmotiva un poco lo que nosotros podemos realizar entonces obviamente es un tema que tendríamos que ver cual son realmente las intenciones. Bueno respecto al tema del contexto de lo que se ha ido realizando y ahora la idea de la reunión es contarle un poco cual es nuestra visión respecto de lo que se está sucediendo acá en la escuela en los dos temas y a partir de eso eh nosotros vamos hacer un proyecto de articulación, pero va a depender de esta reunión si lo hacemos acá o vamos a otra parte dependiendo de los tiempos y la disposición, porque en este tiempo hemos tenido mucho problema de tiempo y de coordinación pero después obviamente ya nos metemos completamente porque es una intervención, ya no es e diagnóstico y todo eso. Bueno respecto a los temas propios que nosotros hemos ido investigando, tiene eh que ver con el tema de la articulación, bueno acá obviamente ya no es todo lo que vamos a decir no es ninguna cuestión novedosa seguramente vamos a compartir la información porque de hecho esto se recopila del discurso de las personas que están acá, es una interpretación. El tema de la articulación aquí no hay, y hay un decreto desde el año 2004 en el que se señala que los establecimientos educacionales tienen que tener un proyecto de articulación entre transición y primer año básico, no tengo el numero del decreto, entonces lo otro importante también que no hay como una visión compartida de lo que es realmente es articulación en el sentido que dé repente ustedes desde la educación básica se espera que, se ve la articulación como que transición los niveles de kínder voy hablar no es cierto, tienen que estar al servicio de la educación básica por lo tanto preparándola para la básica y por otro lado entonces las educadoras de párvulo se ven como en este sentido como demandadas por la educación básica y también trabajando desde ese punto de vista y por lo tanto lo que tiene que ver, con lo que realmente es una articulación curricular habría que trabajarlo como un desafío para el próximo semestre, que tiene que ver con la articulación de aprendizajes, ya o sea con el próximo año, la articulación de aprendizaje que es ¿qué aprendizajes me voy hacer cargo yo desde los marcos curriculares, en el segundo nivel del transición, primero nivel de transición, primero y segundo y primer año básico? con proyecciones después a los demás niveles de básica, para nosotros paréntesis de hecho le pedimos a una profesora de básica que va a trabajar con nosotros Ana María Chandre, pero ella hoy día no pudo venir. Entonces la idea es trabajar el segundo nivel de transición, era que estabas contento (se dirige a Carlos Lizama) (risas) y el primer nivel de transición y el segundo nivel de transición, ¿Ha?

Carlos Lizama: no me gusta como profesora, porque a mí me hizo clases, me hizo varias didácticas y

María Cristina Ponce: no pero si acá no es hacer clases yo les voy a contar de se trata no es hacer clases, e incluso ellas fueron a clases pero era otro el motivo no

era hacerles clases a ellas sino era hacerles clases a las estudiantes, y en el fondo ellas era a ver en que estamos y de qué manera podemos aportar desde la visión del colegio a la formación de ellas, pero no es como clases, bueno pero el punto en que en el caso de la articulación, el tema hay que habría que hacer la propuesta articuladora relacionada con los aprendizajes, ¿qué aprendizajes?. Como podemos hacemos la secuenciación de aprendizajes de primer nivel transición, segundo y primer año básico y ahí para adelante la básica pero en una primera fase transición y primer básico donde veamos que aprendizajes vamos a potenciar y a enfatizar en transición y en primer año básico, por lo tanto esa propuesta nosotras la vamos a dejar lista

Ruth: ustedes van a proponer los aprendizajes

María Cristina Ponce: nosotros pero sugerir, esta reunión es para sugerir

Ruth: pero nosotros te podemos sugerir

María Cristina Ponce: si pero nosotros además estamos proponiendo pero también

Cecilia C: traen la propuesta escrita

María Cristina Ponce: no no hoy día no, hoy día vamos a recopilar ideas, nosotros vamos a proponer ideas, porque tenemos como un marco general pero esa ósea abierto esta propuesta tiene que ser absolutamente participativa, tu sabes que siempre la participación tiene que llevar como un hilo porque o sino la participación se diluye, se diluye y no se hace nada, uno mide pero ese hilo por eso ese hilo es flexible lo podemos mover, pero en el fondo un producto al final por lo tanto hay que tomar decisiones del tema, entonces el punto es una secuenciación de aprendizajes pero también ponerse de acuerdo que lo que nosotros trabajamos nuestra propuesta. Ustedes saben, nosotros como investigadores uno siempre tiene un paradigma que hay de tras de cómo se trabaja y en este caso nosotros estamos con el lenguaje como una instancia comunicativa, por lo tanto, vemos el lenguaje escrito y oral de una manera particular entonces respecto a eso aquí hay una visión que podríamos decir que no es absolutamente opuesta pero si tenemos que tomar ciertos acuerdos respecto a la forma de enseñar pero si hay diferencias, entonces por eso es la reunión ahora para ver bueno a lo mejor están felices y contentos con lo que están haciendo y simplemente esto no tiene sentido porque estaríamos como pujando algo que, que si aquí no hay interés no hay compromiso es como muy difícil lograrlo. Bueno entonces respecto para terminar el tema de la articulación de partida la idea es, nosotros en este momento terminaríamos con una propuesta de articulación, pero consultada y participada, por los profesores que van a estar involucrados, ya o sea por ejemplo si tu aquí en este momento tu señalas mira la verdad a mi me gustaría vincular este aprendizaje desde los marcos curriculares, porque eso es lo que nosotros estamos viendo que sea una articulación curricular pero desde los marcos curriculares la bajada o sea que del marco curricular

nacional nosotros podamos hacer este proyecto articulador y después las practicas del aula correspondientes, pero tomando en cuenta el marco curricular. Entonces supongamos que nosotros podemos decir que tenemos estos aprendizajes en transición y estos en primer año básico, porque tú dices mira súper bien pero a lo mejor yo creo que a lo mejor este mas y si es coherente y todo se conversa y si cambia o se agrega pero tampoco queremos hacer algo tan extenso que en el fondo no se pueda realizar, bueno ese es tema del proyecto de articulación que tendría como este proyecto con una fundamentación clara de lo que pasa en el colegio hay un diagnóstico acá de las practicas de lo que es esto y a partir de ese fundamento practico y mas el fundamento teórico que tiene que ver con esto del lenguaje como una práctica cultural se desarrollan los objetivos las metas y todo lo que es la selección de aprendizajes, proyectos específicos de aula para trabajar esto, estrategias, intervenciones en el espacio y en el tiempo, ya, eso fundamentalmente. Bueno ese es el tema número uno, de la propuesta articuladora entonces la ganancia del liceo es que quedaría con un proyecto articulador, hecho con la, en base a planteamientos teóricos pero en base al diagnóstico que se ha realizado en todas las sesiones que hemos tenido acá, eso sería el proyecto general, por lo tanto el proyecto también no es un proyecto como rígido, se fijan también que esto tendría las pautas generales y a partir de eso cada profesor tiene que realizar lo que tiene que hacer en su sala en su aula y obviamente siempre tomando esto como referente porque obviamente para eso está el proyecto, no para archivarlo es como para implementar, bueno eso por una parte después respecto a el lenguaje escrito nosotros, ustedes obviamente nos contaron que estaban implementando el método Matte y nosotros tenemos otra propuesta, que no es el matte pero nosotras quisiéramos empezar con la propuesta en el nivel de transición no en primer año básico o sea la propuesta articuladora quedaría en función de los aprendizajes, quedaría en función a los aprendizajes pero el próximo año podríamos trabajar solo en transición y ver resultados entonces y a partir de eso ver como se pudiese continuar o no se pudiese continuar, de todas maneras nosotras tenemos experiencias exitosas con esto respecto a las competencias lectoras y escritoras, porque este tema se trabajaría viendo el lenguaje no como con el sentido de codificar y decodificar sino como hablamos una vez en una reunión te acuerdas como ver el lenguaje como un proceso de comunicación y frente a eso por lo tanto siempre se les estarían planteando a las niños y a las niñas temas, problemas de comunicación para que ellos los puedan abordar desde la lectura desde escritura desde el lenguaje oral, es un modelo más global y más constructivo, ya es más constructivo

Irene: Más intencionado

María Cristina Ponce: Si mas intencionado, ósea tenemos aprendizajes que intencional, en general el método Matte no tiene aprendizajes, o sea tu puedes hacer el método Matte sin considerar el marco curricular, porque tú sigues un método el marco curricular queda de lado, entonces nosotros siempre empezaríamos con el marco curricular este sería, entonces hay una diferencia he bueno y respecto a eso entonces nosotros vemos en el diagnóstico que hicimos de las practicas que obviamente el método Matte está instalado en las practicas,

se ha instalado en las practicas del profesor de básica como de las educadoras de párvulos y con alguna también como se llama, algunos aportes que obviamente que los da el mismo hecho de estar haciendo clases a un grupo de niños que y tu vas viendo como adecuar esta a una realidad concreta no al pie de la letra sino que se van haciendo las adecuaciones en función del grupo, bueno respecto a eso tenemos la información y que les había dicho vamos hacer un resumen ejecutivo los que de estas prácticas, entonces hay fortalezas en el sentido de partida que hay una visión compartida de que es como muy importante hacer un proyecto de articulación también había una visión de que efectivamente de repente cuando se hacia la discusión acá se generan dudas, como lo hare pero como el método el método, es método, te da una dedicación así, es como que se requiere de una flexibilidad en el pensamiento para tu decir bueno me voy a atrever con otra forma que no tiene método que no es constructivista que no es paso a paso, sino es mas constructivistas, eso requiere también competencias profesionales distintas que tiene que ver con procesos reflexivos y críticos respecto de lo que realizo, tú haces una técnica llevas un técnica y la haces y a partir de eso reflexionas, pero la técnica ya está dada, y esto es construcción permanente, entonces el tema es que nosotros he que es lo que pensamos respecto al proceso de intervención para el primer para transición, si

Sofía: es Kínder o Pre kínder no me queda claro

María Cristina Ponce: ah es que la nomenclatura oficial, ya voy hablar de transición uno y transición dos, transición mayor menor, pero acá se habla de pre Kínder y Kínder

Ruth: o es NT1 o NT2

Cecilia Gómez: ¿la propuesta la harías en pre kínder?

(Muchas voces)

María Cristina Ponce: No la propuesta de articulación estoy hablando de primero la articulación curricular, respecto a las familias, la articulación curricular es para transición dos o mayor NT2 y primer año básico, pero el proceso de intervención en primer lugar vamos a partir por el nivel de transición igualmente este mismo grupo se continúa en primer año básico

Cecilia Gómez: empezaríamos con NT2. NT2 es un año y el próximo año cuando esos niños pasen después pasaría a primero básico

María Cristina Ponce: pero eso de todas maneras significa que tiene que haber como una, un trabajo con las personas, que por ejemplo ahora aunque estemos en transición es como sumamente importante los procesos de articulación entre los docentes, o sea independientemente que se haga o no se haga intervención ahí, tiene que haber un consenso justamente para enriquecer la propuesta o para cambiar entiendes porque eso es

Cecilia C: Irene tu estas trabajando con matte en pre kínder ahora

Irene Valdés: no, nosotros trabajamos con el concepto de iniciación al método matte, en que el pre kínder, digamos se trabaja con algunas estrategias pedagógicas, que se incluyen en el aula y las mediaciones que uno hace en las experiencias, pero el NT2 trabaja con el texto semilla y ahí trabajo con algunas estrategias y mediaciones que digamos que medio las actividades en las experiencias pero el NT2 es el que trabaja de manera más completa con el libro de semilla.

María Cristina Ponce: así adelantándose un poco teniendo esta frecuencia de aprendizaje de transición uno y dos y primer año básico, incluso se puede continuar porque la idea es continuar con esto, pero ahí depende del compromiso, disponibilidad y de etc., del interés, pero además de eso de esa red por lo tanto también hay intervenciones en los espacio educativo, entonces nosotros tendríamos que hacer una propuesta de modificación del espacio educativo, todo lo que es el ambiente de aprendizaje, espacio físico en el NT2, con incorporación de biblioteca en el aula con la incorporación de ambientes textualizados, o sea un lugar ¿Ha?

Irene Valdés: No es que yo le digo a ella que ya lo tenemos

Cecilia Gómez: si

María Cristina Ponce: claro si hay algunas cuestiones pero nosotros como hemos ido analizando todos los elementos hay que ir modificando ¿me entiendes? hay cuestiones hay fortalezas y hay cuestiones dentro de esa, hay algunas debilidades que en esas debilidades como hay fortalezas obviamente se puede ir mejorando

Iván: Algo que realmente me ha sorprendido mucho que acá se menciona que no hay una secuenciación de aprendizaje yo tenía entendido que aquí si existe una secuencia, porque también hay en primer ciclo una secuenciación de los aprendizajes, que no existe me sorprende muchísimo que esto no lo estemos aplicando

Cecilia C: si esta, no es que no este

Irene: si hay es del Matte

Carlos Lizama: Yo también estoy medio perdido

Cecilia: si

Iván: eso me llama bastante la intención que nosotros no tengamos eso, lo otro es también

María Cristina Ponce: eh no perdón yo no dije que no hay, en el diagnostico no hay un proyecto articulador, y lo que dije que en la propuesta de articulación tiene que haber una secuenciación de aprendizaje, si hay una habría que revisarla

Carlos Lizama: tengo una pregunta que hacer porque yo bueno la Cecilia sabe que yo es primera vez que trabajo con un curso tan chico que es primero básico que nos presentamos con el método Matte que es una propuesta de trabajo de cambio que es con la ley SEP que yo no sé si es llegar y cambiarlo

María Cristina Ponce: por eso estamos

Carlos Lizama: yo sé porque investigue porque pregunte, y averigüe, que el Nt1 trabaja una cosa la semilla es una base para lo que viene después en primer y habría una secuenciación de aprendizaje

Cecilia: ya desde el marco

Carlos Lizama: desde el marco

Cecilia Gómez: desde el método Matte, no es de las bases curriculares

María Cristina Ponce: No

Carlos Lizama: lo que yo sé es que el método Matte está fundamentado en el marco curricular solamente que hay diferenciación en algunos conceptos el método matte dice trabajar el inicio del fonético con las consonantes de mayor frecuencia en este caso el método matte lo único que se salta, en el uso de las consonantes con mayor frecuencias, que eso se permita, nosotros trabajamos el inicio de la fonética pero con otra consonante no los alejamos del marco curricular

María Cristina Ponce: no porque en el marco curricular de educación parvularia eso no se señala en el marco de la educación parvularia

Carlos Lizama: pero claro, pero yo estoy hablando desde mi trabajo con el marco curricular

Se forma discusión en torno al concepto de articulación.

Irene Valdés: los propósitos son los mismos, pero si es lo mismo lo único que se cambia es la estrategia

Sandra Morales: hay aprendizaje en el ámbito del lenguaje escrito pero en las bases curriculares desde lo que hay acá, o sea no lo tengo como para mostrárselos acá.

(Muchas voces)

Irene Valdés: es importante tenerlo de ambos niveles, los marcos de ambos niveles para poder ver esta articulación.

Carlos Lizama: porque si claro lo que pasa es que yo estoy pensando en lo curricular y estoy tratando de pensar que a lo mejor no estoy haciendo el trabajo como corresponde por no seguir el marco curricular nacional pero yo hice un análisis cuando decidimos que hacer con el trabajo o con de lo que se hace o no con el otro y no estoy tan alejado

Irene Valdés: Se hace lo mismo pero en diferentes tiempos

Carlos Lizama: eso es lo que me llama la atención porque estoy tratando, o sea por lo que yo estoy entendiendo es como que casi no estoy trabajando con el marco curricular porque el método Matte no lo permite y no es así y no es por defender el método matte insisto porque yo primera vez, primer año que trabajo con este sistema

Cecilia Gómez: hemos tenido buenos resultados porque hay que decirlo

Carlos Lizama: ha pero ese es otro tema, el tema de los resultados que nosotros hemos tenido con los niños eso no parte por mi parte por el análisis

María Cristina Ponce: claro

Carlos Lizama: parte por el análisis que tiene que hacer la UTP del trabajo que se hizo

María Cristina Ponce: claro y tienen los resultados del SIMCE que ahí también pueden ir viendo cuales son los resultados

Todos hablan, no se distingue

X: eso es en cuatro años más

Carlos Lizama: claro en 4 años más

Cecilia Gómez: en 5 años más en mi nivel

María Cristina Ponce: claro entonces por eso te digo de que justamente, el tema acá es si efectivamente que ustedes están listo si tú tienes buenos resultados así claro, entonces obviamente no correspondería, no se justificaría hacer el proyecto, esa es la verdad

Jefa de UTP: es que mira Sofía por ejemplo

Cecilia C: yo podría decir algo

María Cristina Ponce: para terminar porque en el fondo lo que nosotros estamos viendo la mirada desde si efectivamente se están desarrollando competencias lectoras y escritoras y si la lectura y escritura se realiza en función de problemas de comunicación, y no es así porque es justamente por lo mismo que tú dices que se empieza por las vocales o consonantes, eso no tiene, es totalmente opuesto la didáctica para utilizar pero para usar esto que tiene también tú dices buenos resultados, tiene muy buenos resultados porque la persona aprende lo que lee, porque siempre está en problemas comunicativos no es deletreo.

Sandra Morales: es lector

María Cristina Ponce: a parte que es lector ó sea no es una cuestión técnica o de un momento específico yo voy a leer porque me dijeron que tenía que leer, no, después yo soy lectora o lector para toda la vida

Annette: es que eso quería decir que es lo que vimos un poco, nos dimos cuenta en las reuniones es que lo vimos en el trabajo práctico porque es el enfoque el distinto. Lo que ustedes plantean es que veamos el lenguaje y la escritura del marco de la comunicación y de obtener las competencias lectoras y habilidades dentro del lenguaje para manejarnos con estas habilidades que tienen que ver con el lenguaje desde lo conceptual desde lo que es el desarrollo cognitivo y no desde la mecánica de aprender una técnica instrumental para desarrollar esas cosas que es lo que hace el método Matte, entonces es distinto probablemente los niños leen pero lo que dice María Cristina es que efectivamente tienen competencias lectoras y son lectores o van a ser lectores, les va a costar un poco mas

Sandra Morales: se ve como una acción del aula ó sea voy a leer porque tengo que leer o porque en el colegio leemos y es como un aprendizaje escolar o después de eso que pase por el colegio yo quiero leer y me transformo en un lector pero incluso analizarlo desde nuestras mismas experiencias personales, muchas veces no nos hacemos lectores por el colegio sino que nos hicimos lectores porque en nuestras casas se leía mucho y le atribuimos un significado mas allá a lo mejor de un aprendizaje escolar entonces es como una postura distinta

Annette: Por eso digo que el enfoque es distinto y lo que ustedes plantean es constructivista y como ustedes dicen se construyen los aprendizajes con ir haciendo el debate pedagógico, el análisis y todo eso que es distinto es otra mirada, es más significativo

María Cristina Ponce: claro porque es otra mirada, cuando tú preguntaste ¿Cuál es tu nombre?

Sofía: Sofía:

María Cristina Ponce: Tú preguntabas aquí a la educadora ¿con que, empiezas con las vocales? claro tu pregunta ya es inmediatamente como distinto al enfoque

que nosotros estamos planteando, porque acá no es que se empiece con una letra o con la otra

Sofía: yo me refería al equilibrio, a los libros

María Cristina Ponce: claro, en el fondo acá es una, es totalmente... tiene que ver con desarrollar las competencias de interrogador del texto y producción de texto en forma general.

Cecilia G: ¿y esto no se puede incluir? No se puede articular, no mezclar no. Integrar al mismo Matte

Cecilia C: claro porque estaba pensando en algunas cosas, y una de las cosas que me preocupa o es un poco de presión es que nuestros alumnos requieren una cierta sistematicidad respecto al método, entonces eso mismo a ellos les funciona, entonces algo muy algo así como poco estructurado a ellos no les sirve porque ellos necesitan un poco que les ordenen o sea que les ordenen un poco la vida para poder aprender o si no se disparan, si no tienen esa sensación se desbandan les falta esta sistematicidad. Ahora afortunadamente el caso del profesor Carlos de primero él ha sido muy sistemático yo creo que le ha sacado más partido al método de lo pensado de lo esperado, porque él ha podido complementar la parte de lectura en el trabajo que él hace y además la comprensión lectora ¿cierto? Cuando los chicos están teniendo en este minuto no solo están leyendo sino que además están teniendo una comprensión lectora. Lo que yo creo que hay que fortalecer otras áreas o mejorar el proceso para que puedan ser como dice Annette futuros lectores por naturaleza propia y no porque tengan que leer, de hecho hay varias orientaciones que están en esa línea de los otros cursos de tener sus lecturas diarias que se yo, se les pide leer sus lecturas domiciliarias que se yo leer claro de primero básico, y ya tenemos niños que por iniciativa propia con esto no mas, sin ninguna otra base de fundamentación están tomando en sus tiempos libres están tomando sus libros para leer o van a la biblioteca a leer. Esas son fortalezas que a lo mejor están en stand bay y entonces a donde yo iba es una experiencia que nosotros tenemos aquí con el profesor Carlos que ha sido tremendamente extraordinaria y ver cómo podemos apoyarnos para el próximo año, porque la idea de articularse, de hacer esta articulación de primero básico y kínder, me parece que es una necesidad que nosotros tenemos como colegio que se dé positivamente, secuenciada cosa de que lleguen con ciertas competencias habilidades fundamentales desde primero porque ahí la realidad es distinta.

María Cristina Ponce: claro pero a todo esto dos cosas, una que tiene que ver con todo lo que es la articulación, que se está haciendo que tú hablas que es exitosa por lo que hace el profesor, además ellas mismas dicen que hacen como toda la secuencia, efectivamente ahí hay I que tu señalas una articulación de un trabajo de tanto y tanto, una secuencia pero lo hacen desde el método Matte, ya eso. Por lo tanto si ustedes dicen que es su proyecto de articulación ese es, el punto de nosotros es cual es lo que señalaba Annette cierto, es hacer otra mirada desde la reflexión respecto a lo que es la articulación que no es solamente y desde otro

punto de vista y que tiene que ver con la formación de niños y niñas lectoras y escritores desde la cuna se habla, o sea nosotros hemos trabajado esto desde proyectos en la JUNJI, por ejemplo yo en este momento estoy participando en un proyecto de fomento lector que son niños desde 2 a 4 años y que uno podría decir que leen y escriben porque están en un proyecto de fomento lector derivado de un proyecto del ministerio de Cultura. Bueno por lo tanto uno podría bueno si ese es el panorama con la ley SEP o porque ustedes creen en eso, creen que están viendo resultados este proyecto no tendría sentido, ya porque son contrapuestos son diferentes miradas ¿ya? El otro punto es que nosotros también como postura tenemos que o sea lo que nosotros proponemos no es que sea desorden, porque de repente con los lenguajes, con los lenguajes que se utiliza acá dicen no que el niño, el niño de acá, dicen ustedes no cierto, necesita las cosas ordenadas o si no se forma un caos un problema y como que estos niños necesitan por tanto un orden una estructura

Ruth: una estructura

María Cristina Ponce: porque lo que nosotros proponemos no es que sea desorden

Cecilia C: nadie ha dicho eso

Director: lo que pasa es que los niños de acá viven en hogares mono parentales donde no hay una figura paterna o una materna que haga el trabajo, muchas veces un papá ausente, con papás drogadictos, con problemas de alcoholismo por eso el sentido del orden es como mas de auxilio, entonces acá se requiere formar una estructura que no está en el hogar, incluso en otros colegios de la comuna por ejemplo el Republica de Siria

Cecilia G: ahí sí que son estructurados

Director: los papas también tienen una estructurada definida o bien de hogares muy diferentes, esta características de los hogares es lo que a nosotros

María Cristina Ponce: nosotros en realidad, para nosotros los niños y las niñas son todos diferentes, las familias son diferentes los problemas de drogadicción, alcoholismo, ausencia, violencias, etc., las vivimos a diario porque nosotras estamos viendo a diferentes lados; de hecho adónde íbamos en Lo Prado violaciones le agregamos a todo, que a lo mejor acá también está el problema, entonces sin embargo nosotros nos instalamos ahí, y miramos a ese niño y niña con ciertos potenciales y a pesar de esas dificultades nosotros podemos formarlos como niños lectores y escritores ese es el punto, o sea, no lo vemos como un niño, pucha este niño esta niña viene de una familia base con problemas, por lo tanto, nosotros tenemos que hacer de determinado, de determinado por lo tanto nosotros tenemos que hacerlo así, sino nosotros le damos el espacio de que

Cecilia C: no, si nosotros queremos niños lectores de todas maneras queremos formar niños lectores

Ruth: yo he escuchado todo esto con bastante atención y como siempre digo todo parte con las personas, aquí hay una persona que fue riguroso en el método Matte, también va a ser riguroso con el método que le vayan a pedir cierto porque pasa por la persona. Una persona que no es rigurosa no es estructurada en su hacer también le va a ir mal en el método Matte, por eso digo que va en la persona. También estamos con un cambio de mirada, con un cambio de paradigma desde el otro lado y va con esa postura ¿Cómo nosotros desarrollamos esa mirada? Hay que trabajar por nosotros para relacionarnos con los libros de otra manera va a hacer referido hacia atrás digamos en torno a mi experiencia y ver las emociones de los chicos como base para generar los aprendizajes de forma significativamente pero para eso vamos a participar, nos vamos a reunir como profesores, para ello entonces esta enlazado con lo que están diciendo, pero no quiero decir tampoco que el método Matte está mal porque nos ha ido bien, como entrecomillas agregarlo al Matte porque nos ha ido bien.

María Cristina Ponce: claro, no, no , no por eso te digo que eso va con el proyecto, va tomando en cuenta las practicas y todo lo positivo se incorpora a eso pero después la mirada final va agregada, pero no es desecho y cambio, porque los cambios no son así de rápido no, no se puede. Por ejemplo nosotros pensábamos por ejemplo en transición en NT1, NT2 supongamos hacer como dejar establecido por ejemplo en la jornada del próximo año un horario de proyecto de aula de lenguaje, todos los días supongamos, ya voy a inventar porque esto se tiene que trabajar con la educadora no es que uno llegue con el proyecto acá, ya supongamos de 9 a 10 proyecto de aula ¿pero qué tiene que incluir? El proyecto de aula en función de desarrollo de competencias lectoras y escritoras, por lo tanto trabajar el proyecto de aula de lenguaje con lo que tiene que ver interrogación de texto y producción de texto, espacio educativo en donde se ven por ejemplo las letras del abecedario ponemos, ponemos cierto una textualizada con textos auténticos, por lo tanto tendrá que haber un espacio donde existan un banco de palabras, un vocabulario pero todo dentro de un contexto o sea que significa o mas o yo te digo no es que sea oye yo lo tengo, ¡no! Esto es más le damos un enfoque distinto, distintos no es que no estén pueden estar pero tiene que hacerse en la sala

Irene Valdés: asiente con la cabeza, dice: lo tengo, lo tengo

Carlos Lizama: claro es que estaba pensando en el LEM como un apoyo al lenguaje y en este en mi caso particular yo lo trabajo de otra forma, no lo trabajo como trabajo el Matte o los llevo a la biblioteca

María Cristina Ponce: perdona horas de LEM que están dentro de tu jornada diaria

Carlos Lizama: si, que es donde los niños van a la biblioteca o hacemos un trabajo de lectura, es otra cosa

María Cristina Ponce: claro es que el LEM, es que sabes va más allá

Carlos Lizama: una estructura es otra cosa tiene que ver con una estructura del trabajo que se realiza habitualmente en las horas de lenguaje, tiene que ver con el apoyo a la comprensión.

María Cristina Ponce: bueno ese, ponte tu Carlos lo que hablas ahora, nosotros hemos hecho asesoría de LEM a escuelas de la sexta región también, de lectura y de escritura y con ese enfoque de interrogación y producción de texto tanto dentro de educación parvularia como de primer año básico, entonces alomejor tú dices claro eso lo ves separado del otro pero el fondo está en la misma línea. No es una cuestión como que uno se va a meter en todo lo que hacen, en toda la rutina y el trabajo pedagógico de todos es el proyecto de lenguaje ponte tu.

Cecilia Gómez: María Cristina, ponte tu, nosotros Trabajamos también, pero nosotros también tenemos diferentes horarios, está el horario del método, en el caso mío yo también digamos tengo aspectos del método LEM, yo también trabajo con los chiquititos y hacemos por ejemplo un taller que se llama filosofía para niños y es digamos netamente comprensión ¿ya? también digamos que es bastante bueno y ellos van aprendiendo como a pensar, van aprendiendo el concepto de comprensión, también tenemos un espacio de lectura diario donde ellos toman diferentes textos que se yo.

María Cristina Ponce: claro ahora el cuento es ahora ir logrando la coherencia de la acción pedagógica de la practica pedagógica porque yo voy siempre a escuelas y de repente hay niños que están desarrollándose desde esta postura constructivista cuatro años, cinco años, cuando ¿Cómo te llamas tu? No sabe, ¿lo puedes escribir? Escribe, independientemente que hace...es ese niño que tiene esa mezcla o esa ohh unas cosas si y unas cosas no ponte tu le preguntas si tía yo ya sé escribir, entonces tu le preguntas me puedes escribir y te dice ah tía con que letra empieza, y comienza a escribir así, porque empieza a dudar porque el niño tiene otra estructura entonces empiezas a generar dificultades que eso en el fondo de alguna manera tú tienes que tomar una decisión respeto a esa enseñanza

Sofía: que tiene habilidades lectoras, por lo tanto empieza a trabajar desde que empieza a leer y escuchar y la idea era fortalecer otras áreas.

María Cristina Ponce: con el LEM

Cecilia C: claro con el trabajo que nosotros denominamos para desarrollar lectura, escritura, matemáticas, todas esas habilidades

María Cristina Ponce: bueno como les digo entonces porque esto como ya paso del tema, la articulación seria este proyecto con la gran fundamentación, es una propuesta con la secuencia de los marcos curriculares si está listo, está listo, no es que nosotros la trabajemos tiene que estar consensuado, y que con esta estrategia eh de lenguaje escrito tendría que haber un tiempo un espacio de

acción que este destinado para el proyecto con un aula intencionada para trabajar en esto y también con los proyectos de aula, que tiene que trabajar con nosotros al principio o monitoreado en el fondo para ir sacando conclusiones respecto a la investigación de esto, que pasaría a ser como una práctica modelo de lo que es el lenguaje escrito, solamente tendría que ser, es una investigación y tiene algo de positivo por este lado o si no nos vamos para la casa

Sofía: entonces ¿trabajarían transición dos solamente?

María Cristina Ponce: eso quería también plantear que se tendría que con estudiantes y con profesoras que podríamos ser nosotras las que vienen para acá

Sofía: y todo esto lo vamos a plantear nosotros o ¿Cómo?

María Cristina Ponce: si acompañadas o sea por ejemplo en el caso del primer año básico eh perdón transición, habría estudiantes en práctica pero con la educadora se trabaja y con la supervisora que seríamos nosotras y se trabaja como acompañamiento en la práctica del aula o sea no se va a venir a oye lo estás haciendo mal o lo estás haciendo bien sino que a ver veamos el proyecto o sea la persona que va a trabajar con esto es parte del proyecto es investigadora, de hecho lo que les decía antes que va , que hay reuniones cada quince días que pueden hacer en la UMCE o acá que iría a parte del grupo de investigación. O sea ya no es ¿me entienden? no es como que veamos lo que hacen y bueno y eso sería lo que hay en función del currículo y después primer año básico y ahí nosotras también sabemos que existen etapas y situaciones que son diferente y entonces ¿cómo incorporamos? Que a lo mejor puede ser desde el mismo espacio del LEM, y a lo mejor ahí empezar a incorporar otro punto de vista ya puede ser, y bueno hay que tomar decisiones. Y lo otro respecto a las familias que nosotros vimos de que hemos hechos investigaciones también en lo Prado que nos sirvió de mucho, y las familias también como les decía mismo panorama que a lo mejor que acá o peor o igual no sé pero más o menos nosotras nos encontramos con la misma situación y eh que acá por ejemplo se señala que hay poca participación, que la participación es más que nada que vengan a reunión y talleres y por la libreta de comunicación, y en el apoyo del hogar no hay mucho respecto a todo lo que es como educador ¿cierto? Bueno entonces eh nosotras también tenemos una propuesta de articulación con la familia en primero y en transición que son eh, que son como fundamentalmente lineamientos concretos que se tienen que hacer también a través de talleres y también con un cuaderno para la casa, un cuadernillo que no es cierto haga las tareas, sino que es como puedo apoyar a los párvulos en el colegio y eso también estaría adentro del proyecto.

Cecilia Gómez: como Manolo y Margarita ¿una cosa así?

María Cristina Ponce: Claro eso tiene que ver con todos los proyectos, estos proyectos de participación popular respecto de lo que es la participación de las familias y la comunidad en educación. Entonces el panorama es el siguiente que nosotros necesitamos como yo sé que tienen otras actividades, pero lo importante

es que lo puedan ver, conversar, decidir, que podamos cumplir que digamos, o sea si es si hay que tener dos cosas, que es estudiantes en práctica para hacer esto y destinar una supervisora que es acompañamiento en la investigación en este caso la educadora que estaría ahí con la profesora de primer año básico a la que asista a las reuniones cada quince días, en este caso

Director (Iván): quedaría alomejor desde el método Matte, en un horario presente

Sofía: claro eso es lo que me está haciendo ruido hace rato, continuaríamos la propuesta con el método Matte o ¿no? que

María Cristina Ponce: es que, yo creo que él, él o sea si tú me dices así como que quieres una respuesta concreta no debiese ser así pero yo se que también no es una cosa que

Sofía: es que tampoco es una cosa de que no se puede interrumpir el proceso porque nosotros tampoco hemos evaluado

María Cristina Ponce: no, no pero tú de primero nada

Cecilia Gómez: estamos hablando de partir la propuesta de transición

María Cristina Ponce: NT2

Iván: ya pero una consulta estamos obligados con la SEP continuar con el método como proyecto.

Cecilia C: no estamos obligados, pero está establecido dentro de los planes de mejora, pero está establecido que nosotros vamos a mejorar todo lo que es conceptos de lectura y escritura, nosotros optamos por el método Matte. Ahora em tenemos, vamos recién en un año, una experiencia y no vamos a ver resultados en el fondo cuantitativos hasta cuarto

María Cristina Ponce: claro tienen que continuar de primero a cuarto, por eso te digo yo

María Cristina Ponce: falta

Iván: claro podríamos partir con el segundo nivel de transición

María Cristina Ponce: claro eso decía yo, solo el NT2 nada más, entonces vemos eso, el otro continúa

Sofía: o sea empezar el otro año con este tu proyecto en NT2 y ya no tendrían la base que tienen los niños de este kínder con el método Matte

Irene: seria para el primero del 2012

Annette: y el pre kínder también podría comenzar cambiando totalmente de paradigma

Cecilia C: entonces dices que va a empezar del otro año

Iván: desde el primer nivel, está planificado para eso

María Cristina Ponce: claro, pero es que veamos porque lo otro importante, esto es lo que nosotros estamos haciendo en nuestra línea de investigación, entonces ver si efectivamente hay cruces con las expectativas o con los intereses que tengan acá.

Sofía: mira lo que pasa es que le he estado dando vueltas a esto y lo que pasa es que nos hace ruido porque no conocemos el método integral que nos viene a proponer y es ahí el gran error, quizás estaría bueno que tomáramos las horas del LEM el próximo año y se diera a conocer lo que tú quieres hacer, ver si los niños responden, si funciona y ver si nosotros como docentes también tenemos las capacidades, las competencias del trabajo y ahí ver

Carlos Lizama: lo que pasa a ver espérate un poquito, mira Patricia ha estado trabajando con el método holístico entonces ella sabe, por decir método, pero ella ha trabajado de otra forma el lenguaje con otra estructura.

María Cristina Ponce: ¿y cómo te ha resultado? (dirigiéndose a Patricia)

Patricia: bueno, yo hace poco hice un postituló y

María Cristina Ponce: eso es bueno porque el marco curricular la de educación parvularia es integrado, pero tiene más de holístico que de destreza pero es integrado, el de básica también es integrado.

Iván: lástima que no haya venido la profesora Chandré

María Cristina Ponce: es que ya no es, o sea la participación de ella es como que va a participar básicamente con nosotros ya de

Iván: de la acción porque tal como decías estamos hablando de articulación y es importante que las dos partes se articulen

María Cristina Ponce: no pero.

Iván: no pero yo hablo de articulación faltaría la otra parte la de básica para conciliar porque uno puede imponer supongamos que en este proceso de articulación estuviera solamente el primer ciclo de básica y estaría visto desde la perspectiva del primer ciclo y no desde a eso voy

María Cristina Ponce: pero ¿cuál es tu pregunta?, si es que ella ya está participando

María Cristina Ponce: es que ya no es, o sea la participación de ella es como que va a participar básicamente con nosotros ya de

Director: de la acción porque tal como decías tu es importante que las dos partes se articulen

María Cristina Ponce: no pero es que ya está participando

Director: no es que espera yo a ver ¿Cómo se ha planteado el proyecto de articulación que no se está trabajando?

María Cristina Ponce: no, el proyecto

Director: no hay como una articulación, de los dos puntos de vista

Sandra Morales: No, porque incluso lo vimos acá estuvimos trabajando el marco curricular de básica en la investigación y el de educación parvularia

Director: ¿con los profesores?

María Cristina Ponce: no si esta, ya lo había dicho Ana María Chandré que esta, ella, ella obviamente conoce el proyecto y está con nosotros pero ella es profesora o sea ella no va a venir acá a la escuela ella está ahí pero ella no puede venir de repente no es su rol, dentro del equipo articular no significa que estemos todos porque de hecho aquí hay dos chicas pero del grupo son siete y hay otro grupo que están haciendo la familia que son como diez, mas otra persona que no vino hoy día. Cada cual tiene su rol entonces no, nosotros esto que tú dices , nosotros queremos que ustedes nos digan no es el tema, lo que pasa es que es primera vez que tu vienes acá por eso te entiendo lo que tú dices a ver ¿qué es lo que quieren ustedes, nosotros no queremos nada, nosotros ya les dije al principio nosotros estábamos haciendo el trabajo en otro lado y fuimos convocados por el director por la vicerrectora y como es nuestra línea de investigación vinimos por eso pero eh no es una cuestión como obligada ni que nosotros queremos instalar algo para nada porque eh al contrario lo que nosotros queremos, o sea si ustedes creen que está sumamente bien o si esto les da como cierta certeza no tiene sentido que hagamos esto otro ¿me entiende? Entonces porque no es que nosotros te vayamos a decir oye has esto porque si tu vas a participar con nosotros vas a participar, no significa darte una idea

Director: este es un proyecto del departamento de educación parvularia

María Cristina Ponce: este es del departamento de educación parvularia con participación de la profesora de básica que es

Cecilia C: articulación

María Cristina Ponce: claro

Director: es que a mí me llama la atención un poco el tema desde una mirada externa o sea articularse como se hablo como yo tengo que hacer un proyecto de articulación entre dos ciclos y que está participando solamente uno, entonces el otro nivel ¿en qué medida participa?

María Cristina Ponce: pero si yo te conteste alomejor no me entendiste

Director: no entendí

María Cristina Ponce: entendí que ellos participan del proyecto, que están asesorando pero aquí hay varias personas hay estudiantes, hay otra profesora de educación parvularia y van a haber también docentes

Director: ahí se da la articulación globalmente

María Cristina Ponce: claro, claro, claro de hecho está proyectado ya como con tiempo para el próximo año por ejemplo Carlos y Sofía decían emm a es que no me gusta la profesora, bueno no es necesario que venga la profesora o sea me entiendes porque ella es una señora, no es una cuestión

Carlos: bueno, es que no va a venir, lo que pasa es que a eso voy ella está participando en un proyecto

Sofía: la didáctica de ella no es la ideal

Carlos: claro a eso voy o sea ella está asesorando un proyecto

María Cristina Ponce: claro puede ser pero en este momento ella es la profesora de lenguaje de allá, y ella jubila el próximo año yo creo que en el segundo semestre entonces ella es la profesora y es con ella con quien nos articulamos, pero eso no significa, con ella hay que conversar y no siempre vamos a estar de acuerdo y eso es articular buscar que se yo

Irene: por eso es importante que ella esté presente en estos encuentros

María Cristina Ponce: por supuesto pero esta no era la instancia, porque no está el proyecto acá

María Cristina Ponce: claro

Todos hablan

María Cristina Ponce: porque es por lo mismo como no te entiendo

Irene: porque encuentro que tenemos que poner los dos paradigmas, las dos miradas sobre la mesa para poder discutir y llegar

María Cristina Ponce: ¿pero cuál mirada?

Irene: las dos, la de básica también

María Cristina Ponce: no es que este en este momento yo soy, porque estoy tomando la voz del grupo

Irene: siiii, pero entiendo todos hemos pasado alguna vez por una investigación

María Cristina Ponce: pero ya entonces Irene por eso te digo que la profesora de básica te va a decir lo mismo no vino ahora. El punto es que he la verdad es que eh como les decía hemos tenido estas reuniones que han sido tres o cuatro, hemos, nos hemos sentido de repente como un poco eh ¿Cómo se puede decir? Como que estamos siendo no bienvenidas

Director: no

María Cristina Ponce: no, si es de verdad, o sea estamos hablando de verdad porque incluso la última vez que venimos estábamos llegando y ya a qué hora nos vamos, entonces es una cuestión que alomejor no hay interés y la verdad de que nosotros realmente no ganamos nada desde el punto de vista, de ningún tipo nada por estar acá. Si nosotros teníamos otro foco y vinimos por una cuestión expresa acá que encontramos como válida, porque si es un liceo de la universidad bueno hagamos experimentación hagamos innovación hagamos trabajo en conjunto

Cecilia C: o articulémonos

María Cristina Ponce: articulémonos, pero resulta que si no se quiere la verdad que no hay ningún problema por eso es importante saber

Cecilia Gómez: nosotros estuvimos siempre acá

Cecilia C: la idea no es que no quiera articularse, pero yo en algún minuto te lo platee y siempre lo he dicho, el colegio es parte de la universidad hace cuatro años y recién este año cierto se ha hecho cargo de decir en el fondo ya lo hacemos en conjunto, los dos primero años mira que voy a hacer, voy a representar a los profesores en este minuto, los dos primero años los profesores dijeron: ¿bueno que quiere la universidad con nosotros? ¿Qué va a hacer? ¿Cuál va a ser la propuesta de trabajo? No hubo nunca una propuesta de trabajo, al tercer año nosotros empezamos con este cuento, aquí no ha pasado nada veamos que hacemos nosotros pongámonos las pilas y resolvamos este cuento porque no podemos seguir esperando

María Cristina Ponce: lógico

Cecilia C: y nosotros tomamos decisiones y nos juntamos y vimos que podíamos hacer aquí, que podíamos hacer allá ¿Qué te parece esto? ¿Qué te parece esto otro? Averigüen por aquí que se yo ok todos de acuerdo y nos embarcamos en el

tema. Entonces ahora a mitad del segundo, del primer semestre la universidad dice si vamos a trabajar con ustedes

María Cristina Ponce: pero eso fue una decisión del director con la vicerrectora y la vicerrectora nos dijo inmediatamente no ahí hay que hacer algo

Cecilia C: y a mí me parece súper bien, súper bueno, pero también es cierto que un poco entender que es una postura ambiciosa, dado que teníamos esta autonomía cierto y no un trabajo mancomunado con la universidad y también necesitamos ver un poco que ha pasado con estas decisiones, aun siendo recién un año yo creo que hay desafíos y hay logros, lo más importante logros .pero necesitamos también saber que tan productivo ha sido nuestro trabajo pero también es cierto que nosotros queremos mejorar el concepto de lectura sobretodo de la conciencia lectora y poder tener niños lectores, y alomejor es ahí donde nosotros debemos articularlo o ajustar ese concepto de articulación con, con tratar dentro de ese marco curricular para básica como lo plantean las bases curriculares de párvulo, y alomejor tener una estructura pero un poco ajustarnos a lo que nosotros estamos haciendo y también a las necesidades de ustedes porque a mí me cuesta pensar realmente

María Cristina Ponce: es que nosotros no tenemos necesidades

Ruth: pero a las necesidades de nosotros

María Cristina Ponce: o sea tenemos necesidades

Cecilia C: pero la necesidad de articulación, porque tanto ustedes como nosotros sabemos que todo este proceso, todo lo que es articulación lo que se implemento a partir del dos mil no se cuanto, sabemos que no ha sido un rotundo éxito por falta de información cierto de capacitación ha sido en realidad un punto negro en esta área de educación porque son contados los colegios cuando tu empiezas a preguntar como trabajas tú la articulación en realidad cada uno entendió la articulación a su manera porque no hay algo claro y creo que nosotros durante tres años hemos estado tratando de pensar como nos articulamos y hemos tenido reuniones para tratar de articularnos y tener espacios en común y ver las necesidades pero también nos hemos quedado cortos porque no tenemos una base

María Cristina Ponce: nosotros hemos tenido ahí una experiencia enriquecedora en eso porque hemos trabajado bastante en proyectos de articulación y ahora estamos hablando de lenguaje escrito pero yo les digo que hay estudiantes allá de los cursos que han hecho propuestas de articulación en educación tecnológica, en matemáticas, en ciencias sociales, desde educación parvularia en todas las áreas, lo que pasa es que ahora nosotras estamos investigando en este momento el lenguaje escrito por varias razones que ya lo hablamos una vez y no

Director: tú crees que es importante marchar en eso, porque hay una necesidad que hay que superar y esta por otro lado también contrapone el asumir el método y hay que ver entonces como armonizamos todo

Cecilia G: como articulamos digamos el método Matte con el otro

Director: es que yo creo que más ahora que

María Cristina Ponce: es que no ustedes (risa)

Director: me permiten es por la hora, como armonizar no como articular, la articulación va a estar en los dos niveles, ¿Cómo armonizamos estos dos sistemas de tal manera que no exponemos a los alumnos? que es una necesidad que tengo como director, en velar también en que la universidad tenga eh como una instancia para la investigación también para las practicas pero darles la instancia al colegio y en ese sentido también

María Cristina Ponce: el proyecto es para eso es por los niños, no es por otra cosa

Director: no, no por supuesto ¿entonces como lo que ya estamos haciendo se contrapone y esta otra visión nosotros la podemos aprovechar? Tendría que ver que significa empezar el próximo año con el pre kínder ¿ya? también lo incorporamos a esta misma misión o solamente al kínder

Cecilia Gómez: lo que pasa por ejemplo es que el pre kínder tiene también la iniciación al método Matte

María Cristina Ponce: pero eso ustedes lo pueden ver

Director: por eso

María Cristina Ponce: ya vamos

Los docentes que quedan en la sala de ponen de pie y se van sin despedirse

Reunión Reflexiva 5

Registro de Observación Etnográfico

Antecedentes Generales:

- **Fecha:** 29 de diciembre de 2010.
- **Hora de Inicio:** 12:40
- **Hora de Término:** 13:15
- **Lugar de Observación:** Oficina del director, Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar.
- **Personas en sala durante la observación:**
 1. Iván: director
 2. Cecilia Gómez: educadora de párvulos
 3. Irene Valdés: educadora de NT2 año 2011
 4. Cecilia Contreras: jefa de UTP
 5. Sofía Almonacid: docente primer año básico 2011
 6. Ruth Delgado: subdirectora
 7. Lizette Yavar: observadora participante
 8. Waleska Gaete: expositora de la propuesta
- **Observadoras:** Waleska Gaete, Lizette Yavar
- **Simbología descripción situación de observación:**
(...): Ausencia de Texto.

Descripción de la Observación:

El registro de observación se realiza durante la presentación de la propuesta de articulación curricular en el ámbito de lenguaje escrito. Se realiza en la oficina del director del establecimiento, estando presente la subdirectora, la jefa de UTP, las educadoras de párvulos de NT1 y NT2, la docente que el año 2011 tomará la jefatura de primer año básico y el director que estuvo por momentos en la sala de reunión.

Waleska: comienza exponiendo la presentación, comentando los objetivos.

Ruth: a ver si entiendo el 2011 se abocaría específicamente a NT2

Waleska: si a NT2

Ruth: que sería el curso de Irene y al año siguiente con primer año básico

Waleska: si, y con esos mismos niños de NT2 se seguiría con un continuo de los aprendizajes y la graduación

Sofía: es que sabes lo que pasa es que la otra vez no nos dijeron lo mismo

Hablan todos a la vez

Cecilia G: no es que sabes lo que pasa, mira, lo que pasa es que nosotras ya tuvimos una reunión pero con las niñas de la familia, ella son el grupo de la articulación

Waleska: claro, articulación en el lenguaje escrito

Cecilia: que es distinto a lo que hacen con la profesora eso es otra cosa

Ruth: no, yo tenía entendido que es lo mismo

Irene: no si eso nosotras lo vimos, lo que pasa aquí, la situación es la siguiente yo el próximo año comienzo con el método Matte en lenguaje escrito con el libro semilla y era incompatible el paradigma que se trabaja con el método Matte y el paradigma que propone la propuesta

Cecilia G: claro y eso nosotras lo hablamos

Waleska: claro y eso nosotras lo tomamos y lo replanteamos, entonces esta propuesta no va en función de cambiar una metodología, sino que busca potenciar el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, no es que venga a decir tienen que cambiar la metodología no es para nada así, es para potenciar

Cecilia G: ya es paralelo

Sofía: ¿qué competencias se potenciarían?

Waleska G: en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras se potenciaría la articulación entre ambos niveles y a la vez el continuum entre ambos niveles, habría intervenciones en el espacio físico y en momentos estables y variables de la jornada diaria.

Se continúa con la presentación, acorde a las diapositivas

Sofía: ¿Quiénes serían las encargadas del taller?

Waleska: eso está más adelante, se continúa con la presentación.

Irene: ¿Quién haría eso?

Waleska: más adelante viene, se continúa con la presentación.

Ruth: ¿esta propuesta no trae aportes financieros... algún tipo de recurso?

Waleska: no, no trae

Sofía: con respecto a los recursos, ya, no están financiados verdad, pero ustedes tienen una pauta de lo que más o menos se debería pedir en forma general

Waleska: claro, que son textos

Iván: algo de forma general

Sofía: porque claro eso debería venir en el proyecto, como para nosotros pedirlo en el presupuesto, porque claro a mitad de año no tenemos dinero para comprar cosas.

Cecilia C: claro, ahora qué posibilidades hay de que lo que sea texto se ajuste a lo mejor a lo que van a ocupar ellos (los docentes) para trabajar.

Waleska: es que todo debería definirse en la fase de reflexión, donde se determine que textos son los que se van a utilizar en la biblioteca de aula, entonces si la biblioteca de aula vamos a tener recetas, talvés las familias tienen recetas en sus casas que pueden traer y así ir construyendo esta biblioteca de aula.

Irene: ¿Cuánto duraría esa etapa? La primera fase... la de reflexión.

Waleska: tú dices la de reflexión, son reuniones quincenales, son más menos 2 meses. Y el resto del año ya sería acción y finalmente evaluación.

Irene: y tendríamos que contar con marzo y abril en esa etapa.

Waleska: claro. Se continúa con la exposición de la propuesta, lo que se refiere a evaluación.

Cecilia C: ¿Cómo articulamos nuestras evaluaciones las que estamos haciendo? nosotros en este minuto con las de la SEP, con lo que van a hacer ustedes, porque en este minuto hay una evaluación en lenguaje que mide varios ejes, entonces, ¿cómo articular ese proceso porque...

Waleska: con las distintas evaluaciones

Cecilia C: claro, considerar en el fondo que igual hay un proceso de evaluación que debe cumplir el colegio. ¿Cómo complementamos los elementos que estarían ausentes desde el punto de vista, para poder hacer una sola evaluación?... que sea mucho más práctico. A nosotros nos interesa lo de la SEP y a ustedes los de la propuesta MINEDUC

Cecilia (Educadora) ...Más rápido...

Waleska: pero esta rúbrica está diseñada en función de las competencias lectoras y escritoras que evalúa el SIMCE, entonces tampoco estaría tan distante

Cecilia C: puede que sean las mismas

Ruth: capaz que sean las mismas.

Irene: con respecto a eso, ¿las estudiantes en práctica profesional serían las que diseñen y elaboren las planificaciones para determinar el resultado de esas evaluaciones?

Waleska: todo es en forma participativa y en conjunto, no es que ellas vengán a implementar la propuesta porque ustedes son una parte fundamental de esto, yo diría que es más al revés, ustedes más con ellas que ellas con ustedes.

Sofía: tendríamos que diseñar tiempos entonces para que se pueda realizar esa implementación.

Irene: claro porque sería diseñar planificaciones que estuvieran en función de los requerimientos de la propuesta.

Waleska: dentro de la propuesta...

Cecilia: aparte de lo que nosotras planificamos...

Waleska: vienen 30 experiencias de aprendizaje diseñadas a mediano plazo, en función a los distintos ejes de lectura y escritura donde se considera además la articulación con NB1

Irene: ah, perfecto.

Waleska: y además se trabaja una red de aprendizajes entre ambos niveles, donde además se va trabajando eso.

Cecilia: las alumnas en práctica ¿van a ser las con práctica profesional que nos acompañen durante el semestre o son alumnas que vienen adicionales a implementar la propuesta?

Waleska: no, ellas son estudiantes en práctica profesional, semestrales.

Ruth: ya o sea una.

Cecilia: una por semestre.

Sofía: ya lo otro que no me queda claro, no sé si me perdí, ¿estos talleres son para docentes o son para los niños?

Waleska: son para los docentes.

Sofía: ¿y la propuesta para los niños?

Waleska: ya...esos empezarían en la segunda fase, en la acción...lo que es acción. La primera fase...

Cecilia G: 2012...

Sofía: ¿en mi caso no tendríamos talleres con niños?

Waleska: si, lo que pasa es que la primera parte del año 2011 consta de dos fases, ya, la primera fase es la que tiene...

(Todas miran la hoja)

Sofía: o sea, la fase uno es de los talleres (señala la hoja).

Cecilia c: ¿2011 talleres niños entonces?

Sofía: todavía no que queda claro...

Waleska: lo que pasa es que. Esto, esa fase, etapa 2011, es la segunda de esta. Esta en realidad... lo del año 2012 sería lo que sucede en nb1.

Ruth: lo que está abajo entonces... eso es 2012.

Sofía: por eso no me quedaba claro.

Waleska: si, es que es un problema... en la redacción.

Waleska: entonces en esa primera fase habría mas menos dos meses de reflexión donde a la vez se van a realizar acciones concretas que se van a desarrollar en las aulas con los niños, en el espacio físico, en los periodos de la jornada diaria, y ya en la fase dos se harían el trabajo con los niños. Y el año siguiente, en el año 2012 se haría el trabajo con NB1 y la evaluación de la propuesta como tal.

Ruth: o sea, o sea... ¿el 2011 no hay nada con nb1?

Waleska: no, o sea habría un trabajo reflexivo.

Ruth: solamente.

Varias: eso corresponde a la primera etapa.

Ruth: a la primera etapa, con los docentes, no con niños.

Waleska: porque no se puede hacer un trabajo paralelo, ya que la idea es realizar un continuum de los aprendizajes que van a tener los niños de NT2 y después en primer año básico.

Ruth: Sofía en este caso participaría en los talleres reflexión no más.

Sofía: el problema es que yo, eso le estaba comentando a Cecilia, es que yo si tomo el primero del 2011 tomaría el segundo el 2012, entonces seria Carlos que debería estar aquí.

Cecilia C: o otro profesor.

Sofía: si es que fuera así... tendría que participar la persona que tomo primero el próximo año, para que no se pierda el trabajo...

Ruth: en el trabajo reflexivo tendría que estar el Carlos.

Sofía: o podríamos estar...

Ruth: tendría que ser con los cuatro profesores de primer ciclo

Sofía: o los cuatro profesores de primer ciclo, para que no tengamos que hacerlo de nuevo en el fondo.

Ruth: yo no tenía idea como venia la propuesta, entonces el próximo año es la acción, solamente en kínder.

Cecilia G: en la primera fase, solamente las educadoras de párvulos y los profesores.

Waleska: sin embargo... tampoco es una propuesta fija, puede sufrir modificaciones, tal vez tu (refiriéndose a Sofía) quieras incorporar una biblioteca de aula y lo puedes hacer durante el desarrollo de la implementación, porque no es algo estático, es participativo.

Irene: la idea es ir formando acciones y recursos...

Waleska: claro y participativo, puede ir modificándose en el camino, talvés los niños no vayan respondiendo por eso igual se evalúa varias veces.

Ruth: o sea la buena iniciativa sin duda

Iván: permiso...

Ruth: ¿Qué les parece la propuesta?

Irene: tendría que profundizar en la propuesta porque en realidad estoy tratando de aunar en mi cabeza el Matte y todo el trabajo que esta propuesto para el próximo año y la propuesta, entonces tendría que...

Cecilia G: si es que es hartito...es que el trabajo Matte eh bueno, lo pudimos evaluar ahora.

Irene: es que yo no tengo la experiencia y a lo mejor...

Cecilia G: por ejemplo trabajando con el texto, eh bueno porque son dos libros semillas mas el texto digamos de la sala e igual uno anda con el tiempo así como justito, justito, justito, o sea tomando digamos actividades en la mañana en la tarde, que se yo, de repente cuando no había taller también trabajaba en el libro, o sea utilizando todos los periodos y digamos me faltaron igual las tres últimas hojitas que yo no alcance a terminar.

Sofía: lo que pasa es que el Matte es muy, muy estructurado a lo que es todo el año, viene planificado completo, y yo también estaba pensando en ese punto... en el tiempo que le vamos a dedicar al taller con los niños, porque también ahora estamos trabajando con los horarios para el próximo año, implementando talleres JEC, que se yo, también implementando el tiempo para trabajar el método Matte....porque ya en esta propuesta tener claro, clarísimo cuantos días de la semana ocuparíamos para trabajar en esto porque uno no puede llegar ponte tu en Abril a decir necesito tres días, porque yo te voy a decir que tengo los tiempos ocupados y te voy a dar no se una hora .

Cecilia: una carta Gantt... es que eso tiene que quedar definido pronto...

Hablan todas

Cecilia G.: Digamos es una reflexión de todos los docentes, en conjunto porque igual yo el próximo año no vengo en las tardes.

Irene: no tenemos una experiencia concreta, porque en pre kínder se trabaja con la iniciación al método Matte....yo no tengo la experiencia del trabajo neto en el libro yo solo tengo la retroalimentación que hemos hecho con Cecilia.

Ruth: los libros que van a utilizar quizás pueden ser los que ya tienen.

Cecilia G: no es que el libro que nosotros usamos, el texto, lo que nosotros necesitamos acá es la biblioteca de aula que contiene libros de cuentos, diferentes tipos de textos.

Ruth: ¿Cuántas horas tienen contempladas en la semana?

Waleska: para el trabajo con los niños, se determino un periodo diario que no va más allá de la media hora por el periodo de concentración con los niños.

Ruth: nada más...

Waleska: además de una experiencia día por medio de lenguaje escrito.
Sofía: y en caso de la biblioteca?...

Ruth: media hora diaria, y otra un día por medio...

Cecilia G: media hora diaria...

Irene: eso significa una actividad, una experiencia.

Ruth: no es nada, no es que vaya a centralizar toda la jornada...

Irene: no, si nunca hemos dicho eso...

Ruth: no no no, pero yo de una mirada ignorante desde afuera...

Cecilia G: sabe lo que pasa señora. Ruth, este año solamente tuvimos dos talleres y yo anduve con mi tiempo más que justo si yo no hubiera tenido a Ernesto que no fue en tres meses a hacer el taller de música yo no hubiese podido terminar el texto semilla, esto significa que van a haber más talleres en pre básica, porque se junta el taller de ingles... cual otro...

Ruth: están los que tienen que estar.

Cecilia G: vamos a trabajar solamente en la mañana las educadoras prácticamente de lleno con nuestro programa y todo, se va a hacer totalmente escaso.

Ruth: pero es que tiene que ser así.

Waleska: pero esto se adapta a las bases curriculares también, no es algo que este ajeno...

Irene: si mi niña, lo que pasa es que nosotras tenemos biblioteca de aula ¿se hizo una evaluación en torno a los textos que nosotras teníamos? Porque nosotras tenemos biblioteca de aula, tenemos un aula letrada, teníamos tenemos todas esas iniciativas, digamos... en torno a la ambientación.

Waleska: si ustedes lo tienen, la verdad es que no se hizo acabadamente, pero si Uds. lo tiene eso es bueno porque ya está dentro de la propuesta articulatoria, sin embargo siempre hay aspectos que hay que mejorar.

Irene: yo sigo sosteniendo eso tendría que profundizar bien la propuesta, porque yo ya tengo bien profundizada lo del matte, yo sé bien lo que tengo hacer, los propósitos que no hemos puesto para el nt2 en el 2011, por lo que tendría que

analizar y profundizar bien la propuesta con el fin de el tiempo que tenemos contemplado con los niños cumplir los propósitos que ya tenemos contemplados y la propuesta de las chiquillas

Cecilia G: y no agobiarnos...

Irene: y no agobiar a los niños ni a nosotros... y que las chiquillas puedan realizar su propuesta y pueda ser del todo acogida.

Cecilia: ¿el trabajo de los niños comenzaría en el segundo semestre?.

(Hablan todas al mismo tiempo)

Cecilia: Estaba pensando que el taller de sicología lo podíamos dividir por la mitad, un grupo en sicología y otro grupo con el taller de ustedes, y luego se hace un cambio de grupo.

Ruth: pero es que las actividades son diarias...

Waleska: Es que por ejemplo la hora de lectura comprensiva se puede hacer mientras toman desayuno, se pueden hacer las cosas simultaneas.

Irene: Es más difícil porque estamos potenciando hábitos.

Cecilia: el párvulo igual tiene un horario, donde están distribuidos armónicamente un poco los diferentes ámbitos y áreas de aprendizajes con una carga horaria igual que en básica. Con horas para trabajar el lenguaje escrito, lenguaje oral y con horas para trabajar las otras áreas... y quedan espacios porque... el verde, ¿Cómo se llama?...

Cecilia G: relación con los seres vivos...

Cecilia: el de seres vivos, relación con el medio tiene bastante espacio y disponibilidad para acotar, dejar ahí un bloque...

Cecilia G: pero acuérdate que eso estaba en las tardes, y ahora están los talleres...

Cecilia: pero eso se ajusta en el horario, en estos minutos eso está ahora en las tardes pero eso es movable, se sube una y se baja otra.

Cecilia G: mira yo te mostraría mi horario, yo tenía en las mañanas relación matemáticas y prácticamente lenguaje.

Waleska: pero entendamos también que el lenguaje escrito no es el color rojo, también se puede trabajar la comprensión en seres vivos, lógico matemático, es transversal, se puede trabajar en los diferentes ámbitos.

Irene: yo creo que las chiquillas nos van a entender a medida que se interioricen de nuestro horario.

Cecilia: yo creo que hay que revisar el horario para buscar una...

Waleska: esta no es la propuesta (muestra hojas), la propuesta como tal la tenemos en escrito pero necesitamos saber si lo aceptan o no, para traerla así anillada.

Sofía: tenemos que leerla, porque este punteo es a modo general.

Ruth: ¿Cuándo puede ser eso? No un trabajo de 10 minutos ni media hora, sino un trabajo más de base con ellas... podrían ser? Una reunión más formal?

Irene: eso depende más del colegio, porque nosotros tenemos capacitación todos los días y todo el día.

Ruth: claro...

Waleska: ahora lo otro que podemos hacer, es traer la propuesta y dejarla, ustedes la revisan y después compartimos...

Cecilia G: eso... exacto..

Ruth: pero tenemos que compartir antes de marzo...

Cecilia G: ¿Por qué no la envían vía mail? La envían y nosotras la revisamos.

Sofía: no... mejor en el libro así lo rallamos.

Cecilia G: era una sugerencia, para que no gastaran en eso...

Irene: niñas la última pregunta, en el departamento se contemplo que las estudiantes en práctica tuvieran disponibilidad también en la tarde, por temas logísticos, como para que nosotros podamos trabajar en las tardes.

Waleska: en la práctica profesional se considera un día de permanencia.

Irene: ¿y eso cuanto tiempo es?

Lizette: dos horas en la tarde.

Waleska: Pero si se necesita más tiempo, se queda más tiempo

Irene: lo que impone el departamento está en función y ser flexible a las condiciones de la propuesta, porque nosotros como estudiantes en práctica

teníamos otro tipo de condiciones para desempeñarnos en los diferentes establecimientos. Yo tenía que hacer mis horas de permanencia no más, porque yo trabajaba en función de mi propuesta, pero yo contemplaba mis tiempos. Si la propuesta va cambiando durante el tiempo, y las niñas requieren más tiempo, nos vamos a tener que quedar en las tardes.

Waleska: es que eso depende de la realidad de cada centro educativo, si la persona llega y en el diagnostico se encuentra con esto, porque hay una fase previa de diagnostico, ella se va a tener que acomodar a lo que el establecimiento le está solicitando.

Irene: eso quería saber yo.

Ruth: fijemos un horario fijo, para el jueves.

Cecilia G: ¿a qué hora terminamos el curso?

Ruth: a las 14:30.

Cecilia G: en almorzar...

Ruth: de 16:00 a 17:30...

Cecilia G: hasta las 17:00...

Irene: yo necesito profundizar en la propuesta.

Ruth: mañana traen la propuesta.

Cecilia G: mañana estamos hasta las 17:00 hrs.

(Todas conversan acerca de horarios de otros días)

Waleska: el día jueves de la próxima semana...

Ruth: a las 16:00 hrs, porque en la mañana estamos en cursos, todos los días.

Waleska: entonces el próximo jueves a las 16:00 hrs.

Ruth: ya lo dejamos fijo, no puede ser otro día, no hay otro, y tiene que ser puntual porque ellas se van a venir de la capacitación para acá.

Sofía: recuerden traer súper claro lo de los horarios, porque ustedes van a depender de nuestro horario que es súper acotado.

Waleska: ¿a qué tipo de horario, al trabajo con los niños?

Sofía: al trabajo con los niños y el tiempo para articularnos nosotros.

Waleska: Las reuniones, cada cuanto tiempo, que día van a ser, ¿todo eso?

Sofía: Claro porque nosotros tenemos todo el trabajo planificado para el próximo año, por eso tienen que traer todo claro para nosotros incluirlo, dentro de lo que tenemos que hacer.

Waleska: Nosotros tampoco manejamos el horario de Uds. Igual es un poco más complejo decir “día lunes a tal hora” porque no lo sabemos.

Sofía: Pero uds tienen que saberlo, porque tu puedes decir el viernes, y el viernes yo no vengo.

Cecilia G: yo me voy temprano, entonces no voy a estar para evaluar en las tardes.

Sofía: Nosotros no estamos en la mañana, entonces todo eso se tiene que ajustar porque al final esos pequeños detalles terminan siendo grandes cosas.

Ruth: pero no nos pongamos complicados esas cosas se solucionan porque estamos en diciembre, eso aun no se ve, no hay para que ponerse complicados

Waleska: También hay que considerar que van a estar las estudiantes en práctica profesional, uds tienen que trabajar con ellas, entonces si uds no están ellas también pueden venir en representación, porque van a compartir todos los días con ellas, esa también puede ser una alternativa.

Sofía: hacerlo en las primeras horas cuando los niños van llegando, hacer pequeñas lecturas.

Cecilia: o hacerlo derechamente en la biblioteca.

Ruth: ¿quedo más claro?

Irene: si... eso hay que reconocerlo, hay más claridad.

Ruth: claro porque si se potencia esto, esta súper bien.

Waleska: lo adaptamos un poco, en cierta forma esa también es una fortaleza de uds porque todas utilizan una misma forma de enseñanza.

Matrices para el análisis.

- ❖ Matriz 1: “Extracción de las unidades de significado desde los instrumentos de recolección de la información, para el posterior levantamiento de las categorías”

Matriz para el análisis: Entrevista a la Educadora Primer Nivel Transición (ENT1)

Registro textual	Unidad de significado
Sea en el pre-kínder básicamente no, pero en el kínder es más formal porque ellos trabajan con un texto, que es el libro semilla digamos las mediaciones digamos, todo lo que tenga por ejemplo el abecedario es con el Matte ya, pero hay ciertas cosas del método Matte que digamos he nosotras tendemos a llevar a cabo el concepto de iniciación a la lectura y escritura a partir del método Matte, Pero pequeñas mediaciones, pequeñas ambientaciones no como en la sala del kínder, en el caso del pre kínder relación al lenguaje escrito ya, ya entonces eso son pequeñas mediaciones y pequeñas ambientaciones digamos con el método Matte ¿ya? A lo que dice el método Matte, ya lo que es las normas el abecedario todo lo que ves en el caso del pre-kínder acá ya principalmente mayoría coincidíamos en que trabajamos en contextos donde los niños, eh, las personas adultas no tenían, no manifestaban	“...La enseñanza del método Matte en el kínder es más formal porque trabajan con un texto, el libro semilla”... “...En la enseñanza con el Matte ocupamos mediaciones específicas por ejemplo cuando enseñamos el abecedario”... “...En el caso del pre-kínder ocupamos pequeñas mediaciones, pequeñas ambientaciones, no como en el caso del kínder”... “...El método Matte de enseñanza es con las normas especialmente el abecedario”... “...En este contexto educativo las familias no manifiestan mucha preocupación ni voluntad hacia los pequeños”... “...los niños no tienen ningún tipo de hábito, y no estamos hablando solo de hábitos de estudio, todo lo que se ha podido hacer entorno a eso es lo que ha hecho el

mucha preocupación ni voluntad hacia los pequeños ¿Entonces qué pasa? Los niños no tiene ningún tipo de hábito, ya, ni siquiera, no estamos hablando ni siquiera de hábitos de estudio, sino de hábitos de sueño, hábitos de higiene de limpieza no tenían ya, y todo lo que se ha podido hacer entorno a eso es lo que se ha hecho en el colegio, ya, porque nos damos cuenta de repente ponte tu, para el cepillado dental en un caso puntual ya o hábitos de higiene. Porque las habilidades que tiene cada uno o la fortaleza, las oportunidades que tiene cada uno y también las debilidades que tiene cada uno, nosotras las vamos viendo en conjunto y de forma permanente. También se potencian obviamente con las tareas y las tareas van, responden a contextos de aprendizaje ya, los intereses y necesidades que manifiestan los niños. No, tenemos varios recursos, el libro del Ministerio, el cuaderno de tareas, enviamos de repente nosotros ciertas, a ver, ciertas indicaciones mediante el cuaderno también, que es como un medio de comunicación, entonces ellos tienen que crear cierto una maqueta un cuento, ya, pero en familia, la disertación, ya, pero todo eso tiene que ser creado en familia.	colegio”... “...las habilidades o fortalezas, las oportunidades de cada uno de los niños y también las debilidades que tiene cada uno, nosotras las vamos viendo de forma permanente y en conjunto”... “...El método Matte también se potencia con las tareas, estas responden a contextos de aprendizaje, considerando los intereses y necesidades de cada niño”... “...Tenemos varios recursos, el libro del Ministerio, el cuaderno de tareas, enviamos de repente ciertas indicaciones, el cuaderno también es un medio de comunicación”... “...Los niños tienen una aproximación bastante acabada de lo que es el vocabulario visual, andan relacionando consonante con vocal, y eso es lo que indica el Matte, el sonido de las letras, no es BE, es B”... “...que los niños relacionaran sonido con letra les permitió

Si tienen una aproximación bastante acabada de lo que es el vocabulario visual, o sea de repente andan ya relacionando consonante con vocal, ya, y eso es lo que la misma mediación del Matte que te he indicado el sonido de las letras ya, la letra no es la BE o la ME es la B, la M. Entonces esto permitió a los niños ir haciendo una apreciación mental de y en realidad eso lo hemos comprobado. Como educadora no quiero bombardearlos tanto en pre kínder con lo que es digamos, la educación más formal, ya, sino que ellos van por sí mismo de repente viendo el sonido de ciertas letras, ya, yo no les dicto el nombre eso es todo un trabajo entre equipo, no es que nosotros mira así se escribe tu nombre, así esto, no se po, a medida que van, entonces uno, uno comienza a partir de la necesidad, podemos partir de la identidad. pero en este contexto es súper especial porque nosotros veíamos que las mamás de repente rotulaban cuadernos, rotulaban materiales con el nombre del niño, entonces a pesar de que nosotras no podemos tener una apreciación personal de eso, de que si es adecuado o inadecuado lo vimos como una oportunidad en este caso, ¿ya? porque los niños solos al ver su nombre iban ya teniendo una imagen visual del nombre	ir haciendo una apreciación mental y eso lo he comprobado”... “...los niños van por si mismos viendo el sonido de ciertas letras, yo no les dicto el nombre, no es que le digamos mira así se escribe tu nombre, uno comienza a partir de las necesidades que ellos tengan, por ejemplo podemos partir de la identidad de cada uno”... “...trabajar la escritura en este contexto es súper especial, nosotros veíamos que las mamás rotulaban cuadernos, rotulaban materiales con el nombre del niño, y lo vimos como una oportunidad, porque los niños al ver su nombre escrito, iban teniendo una imagen visual y por tanto de cómo hacerlo”... “...nosotras potenciamos toda escritura que realizan los niños, por ejemplo si él escribió un garabato pero él le otorga un significado a ese garabato y dice tía mira este es mi nombre, este es mi teléfono, esta es mi dirección. El Matte no está muy de acuerdo en eso porque limita a corregir esa escritura, entonces como educadora vas poniendo tu sello en cada cosa”... “...El método Matte es rígido pero nosotras lo fuimos adecuando. “Los niños proponían sus propias técnicas

y por tanto de cómo hacerlo, ya, a partir de las letras que hacían al principio que eran totalmente ilegibles, pero Nosotras por ejemplo potenciamos en el sentido de que si él escribió un garabato, pero él le otorga un significado a ese garabato y dice no tía mira este es mi nombre, este es mi teléfono, mi dirección, bien, ya, entonces el Matte no está muy de acuerdo en eso porque el Matte nos limitaba a corregir esa escritura, ya, entonces siempre tu como educadora vas poniendo tu sello en cada cosa yo he podido ver ciertas cosas que me gustan, todo el concepto de la normalización (ruido que impidió registrar)], porque el método Matte es mucho más rígido pero nosotros lo fuimos adecuando en el sentido de que los niños proponían sus propias técnicas para tener una mejor convivencia, por ejemplo nosotros partimos de los problemas de convivencia que teníamos al principio y de qué manera podríamos ir solucionando, ya, entonces en ese sentido el pre kínder tienen mucha más libertad para tratar darle su sello personal he digamos no original, sino que digamos personal, y llevar tu sello como educación parvularia a lo que es la estrategia del método Matte y eso. Entonces, la opinión que yo pueda tener, ha servido digamos para el contexto en el cual nos desenvolvemos, como te digo estos son niños que no tiene mucho apoyo de la casa, tienen	para tener una mejor convivencia, en ese sentido el pre-kínder tiene muchas más libertad”... “...yo opino sobre el método Matte, que ha servido para el contexto en el cual nos desenvolvemos, estos son niños que no tiene mucho apoyo de la casa, tienen muchas carencias en la casa y entonces no tienen un contexto”... “...como educadoras de párvulos siempre nos albergamos en lo que manda el ministerio, funcionando como eje central los programas, los objetivos y los contenidos”... “...hemos tenido pocas reuniones como profesores, y han sido principalmente a reflexionar ¿Qué es lo mejor para los niños? Han sido muy pocas reuniones”... “...el colegio no nos brinda un tiempo, una instancia para poder reunirnos como profesores, además nuestros bloques, nuestros recreos con los de básica son distintos, así que ni siquiera tenemos la oportunidad de dialogar informalmente”... “...en el nivel de educación parvularia trabajamos de forma más articulada, viendo por ejemplo que

muchas carencias en la casa y entonces no tienen un contexto, entonces como que intenta por ejemplo aquí se manifiesta muchos conflictos en relación a la agresión verbal, la agresión física, entonces esa es la realidad, es el contexto en donde se desenvuelven entonces tu aquí ves todos los problemas, tú te estás dando cuenta como educadoras de párvulos siempre nos albergamos en lo que manda el ministerio, y por lo tanto funciona como eje central los programas, los objetivos y los contenidos, así que yo como educadora pretendo hacerlo en ese sentido, las tareas se van a ir cumpliendo en la medida en que vayan adquiriendo, en la medida que nosotras podamos encajar en las fortalezas y necesidades de ese grupo No, he no, en realidad en las pocas reuniones que hemos tenido, han sido en relación a reflexionar ¿qué es lo que es mejor para los niños?, ya, como te digo han sido muy pocas reuniones, pero a mí, yo el año pasado tuve un kínder y jamás un profesor me dijo o me pidió tales cosas una pequeña instancia, pero como colegio no tenemos un bloque, una instancia, además nuestros bloques, nuestros recreos con los de básica son distintos así que ni siquiera tenemos la oportunidad dialogar informalmente en esos pequeños espacios que se producen entre bloques, entre recreos, en horas de colación no, no tenemos ese bloque	aprendizajes estamos trabajando”... “...el PEI del liceo, no aborda temas tan profundos como la articulación, pero si en aspectos generales, considerando que el colegio tiene los tres niveles educación”... “...yo creo que es fundamental que en la propuesta se pueda aunar criterios, es necesario una apertura de todos, no solo en el aspecto actitudinal, sino que mas en el procedimental, ni siquiera el conceptual, todo esto a partir de la reflexión”... “en la propuesta tiene que haber un espacio, un tiempo, no solo espacio físico, sino que horario para reunirnos, y decir mira: esto y esto es la mejor manera de trabajar, o tengo esta propuesta, analicémosla o ejecutémosla...” “...de repente como educación parvularia, estamos un poco limitadas en relación a las decisiones que se tomen como colegio y como nivel, se consideran aspectos de la educación más formal”... “...hay aprendizajes sobre todo en el ámbito de lenguaje

como colegio, entonces partiendo de eso es muy difícil el poder reunirse ya, porque en realidad todos nosotros claro, tiene su horario acá, pero también tiene otras actividades, bueno extras del horario laboral Por ejemplos trabajamos de formas más articulada viendo por ejemplo que aprendizajes están tratando, que aprendizajes trabajas tu y pero como te digo entre esos horarios, horarios de recreo, horarios entre bloques ahí podemos dialogar estas cosas, si pero... Proyecto educativo del liceo Mercedes Marín del Solar, no abordan temas tan profundos, pero en aspectos generales, entendiendo que el colegio tiene los tres niveles de atención escolar, entonces pre básica, básica y media en donde se abordan aspectos generales, he entorno a como debería ser, a que pretendemos, que es lo que esperamos y que es lo que vamos a hacer para poder lograr lo que esperamos, pero se aborda en ejes generales, no va a aspectos más profundos, no se menciona como conceptos y no se profundiza Es que yo creo que es fundamental, que en la propuesta exista una, una, una idea de cómo podríamos, ni siquiera aunar criterios, porque en esto yo diría que es necesaria una apertura de todos, no solo en el aspecto actitudinal, sino que mas en el aspecto procedimental, ni siquiera conceptual, ya, en conceptos digamos a partir de la reflexión, cada uno puede	verbal y lenguaje escrito, de ambos niveles que no tiene mucha relación, porque en uno se esperan ciertas cosas en relación a destrezas y en el otro en relación al contexto”... “...en educación parvularia, no importa que el niño no aprenda tal o cual letra primero que la otra, lo que importa es que el niño busque relacionar y que parta de su descubrimiento propio”... “...la articulación es fundamental para los niños, para los educadores, para la comunidad educativa”... “...yo creo que la articulación es como todo el sentido, si hay sentido hay significado, si hay significado hay trascendencia, y si hay trascendencia hay aprendizaje, para mi es ese hilo esa cadena”... “...yo veo la articulación de una manera práctica

evolucionar y puede cambiar ciertas opiniones que tenga o ciertas estrategias que está llevando a cabo.

yo creo que en la propuesta tiene que estar ese espacio, ya que como institución educativa no tenemos ese espacio, ya y no me refiero solo a aspectos físicos sino que horarios para reunirnos y decir mira: esto y esto es la mejor manera de trabajar, ya, o mira yo tengo esta propuesta analicémosla, ejecutémosla, veamos si es que existen las fortalezas y oportunidades, entonces cambia, nadie ha dicho que sea fácil, entonces en ese sentido sería fundamental, eso creo que debería llevar una propuesta.

Y otra cosa que yo creo que se debería eh tomar en cuenta que de repente como educación parvularia, estamos un poco limitadas en relación a las decisiones que se tomen como colegio y como nivel, y que de repente la educación como más formal en ciertos aspectos, que es más difícil de analizar.

Los programas de básica, los aprendizajes para básica y los aprendizajes para educación parvularia de repente hay algunos aprendizajes, sobre todo en el ámbito de comunicación de lenguaje verbal y lenguaje escrito que no tienen mucha relación, porque en uno se esperan ciertas cosas en relación a las destrezas y en el otro en relación al contexto a que tengas por ejemplo

analizamos un aprendizaje de básica que tenía que ver con el niño tiene que pronunciar tal y tal letra o tiene que saber hasta esta fecha tales y tales letras; en la educación parvularia que te dice a ti, o sea nosotros tenemos el aprendizaje escrito ¿Qué te queda a ti como educadora? Que no importa que el niño no aprenda tal o cual letra primero que la otra, o antes que la otra, lo que importa es que el niño busque relacionar y que parta de su descubrimiento propio, de los aprendizajes que, a partir de ese descubrimiento personal que él hace, el pueda ir relacionando, digamos, las letras, las palabras del entorno, los sonidos, no te dice yo ya pase por el sonido, ya pase por las vocales

Yo creo que mira, la articulación es algo tan fundamental para los niños, para nosotras para la comunidad educativa.

la articulación es como todo el sentido si hay sentido hay significado, si hay significado hay trascendencia, es como toda una cadena y si hay trascendencia hay aprendizaje, entonces para mí es como ese hilo y esa es la cadena

Nosotros miramos la articulación de una manera tan practica, tan fundamental, que lo tratamos de llevar de esa manera

Ya, entonces como educación parvularia podemos tener una propuesta articulatoria entre niveles y como te decía a nosotras nos cuesta, ¿en qué sentido? De aunar las mismas experiencias, pero sí de trabajar en torno a un eje temático, los espacios, todo eso se puede potenciar entre niveles, de hecho, lo más importante de la experiencia no es para que los niños conozcan la sala, conozcan la otra tía, es para que los niños se puedan potenciar entre ellos a lo mejor en capacidades que en el kínder ya se han desarrollado y en el pre-kínder están en ese proceso, o a lo mejor al revés,

De repente como educación parvularia podemos tener una propuesta articulatoria entre niveles y como te decía a nosotras nos cuesta, ¿en qué sentido? De aunar las mismas experiencias, pero sí de trabajar en torno a un eje temático, los espacios, todo eso se puede potenciar entre niveles, de hecho, lo más importante de la experiencia no es para que los niños conozcan la sala, conozcan la otra tía, es para que los niños se puedan potenciar entre ellos a lo mejor en capacidades que en el kínder ya se han desarrollado y en el pre-kínder están en ese proceso, o a lo mejor al revés,

Si, y es una manera en que tu lo estás haciendo mejor y podemos seguir a aprender, que tenga sentido, ¿me entiendes? Entonces en ese sentido lo encuentro más positivo

Las educadoras, el profesor, el director, la jefa de unidad

técnica pedagógica, yo creo que todos tenemos que estar de acuerdo en realiza, en estar acá, como te digo todas las personas que nombre.

Irene: si, hay una pequeña biblioteca de aula ahí, algunos textos venían ya del colegio, el ministerio, de hecho ese libro que está ahí, que lo trabajamos, otros textos los han donado las familias, otros las estudiantes en práctica, a las que se les agradece mucho su aporte.

Irene: Es que claro nosotros no tenemos opción, claro podemos ser más flexibles, claro porque como educadora tienes que ser más flexible, porque entendemos que el niño es una persona integral, si no logro desarrollar ese aprendizaje en el primer semestre lo lograra en el segundo, y si no lo logro en el segundo lo logrará más adelante.

Matriz para el análisis: Entrevista a la Educadora de Segundo Nivel Transición (ENT2)

Registro textual	Unidad de significado
“...yo siempre ligado a una necesidad de colegio y todo está la posibilidad de poder cambiar o sea emm, pero no depende de nosotros o sea ustedes nos hacen la entrevista a nosotros, hacen todo el trabajo con nosotros, pero eso no depende de nosotros, no depende de los educadores no de los directivos...yo creo que ahí están ustedes equivocadas....depende de las autoridades del establecimiento...” “...digamos por iniciativa propia heee le doy a él todo un, los perfiles de los niños, hago un perfil de cada niño se lo muestro a él y todo los datos, de familia para que el sepa digamos, como es que viene mi curso...” yo voy realizando las actividades del libro, las tomo y digamos y llevándolo a un contexto significativo para el niño, donde él tiene que escribir una carta, o por ejemplo realizar una receta de cocina, por ejemplo escribir los ingredientes	“No depende de nosotros los educadores, o sea ustedes nos hacen la entrevista a nosotros, hacen todo el trabajo con nosotros, pero eso no depende de nosotros, no depende de los educadores no de los directivos...” “Depende de las autoridades del establecimiento...” “Por iniciativa propia heee...le entrego al profesor de básica”. “...hago un perfil de cada niño se lo muestro a él y todo los datos, de las familias para que el sepa digamos, como es que viene mi curso...” “...realizo las actividades del libro, ...llevando a los niños a un contexto significativo para el

Yo le hago una actividad de forma lúdica donde ellos, yo les presento ponte tu los gorritos de chef, cierto, una bolsa les llevo los ingredientes y les propongo para que nos pueden servir esos materiales, tenemos que ir anotando los ingredientes y posteriormente los niños desarrollan la receta de cocina así hay una actividad donde van desarrollando mas y no es tan y punto me entiende, se nota la educadora de párvulos, tratamos de ir digamos trabajando con los niños estos textos significativos para él, y es más entretenido “...el método Matte tan invasivo o tan esquemático en el fondo, el método es primero identificar las letras, digamos e el comportamiento que tiene que tener el niño dentro de la hora. A mí me gusta el trabajo en círculo, trabajo arto en circulo porque hay mucho más contacto con él las formas mirándonos a la cara “...yo trabajo con las bases curriculares, y el libro el semilla, digamos que está hecho en función de las bases curriculares, digamos que las experiencias están sacadas de ahí y es como gradual, no es una cosa como separada, por ejemplo en un aprendizaje...” Al ser este un método tan así, mas esquemático, te digo abiertamente grandes cambios no hay, porque cada grupo es	niño,... “...hago una actividad de forma lúdica... tenemos que ir anotando los ingredientes y posteriormente los niños desarrollan la receta de cocina así hay una actividad donde van desarrollando mas y no es tan y punto me entiende, se nota la educadora de párvulos, tratamos de ir digamos trabajando con los niños estos textos significativos para él, y es más entretenido “...el método Matte tan invasivo o tan esquemático en el fondo, el método es primero identificar las letras, “...me gusta el trabajo en círculo, trabajo arto en circulo porque hay mucho más contacto con Los niño, las formas mirándonos a la cara. Educadora: trabajo con las bases curriculares, y el libro el semilla...” “...digamos que las experiencias están sacadas de ahí y es como gradual, no es una cosa como separada...” “...el matte es un método tan así, mas esquemático, te

diferente, conversamos en el día, por ejemplo ha he funciona en todo ámbito hay matemáticas, el mismo hecho de contarse, se cuentan en la mañana, todos los grupos son diferentes, ahora con el libro ya es más avanzado, reconocen todos los sonidos de todo el silabario, reconocen palabras...” Mira nos solicitaron a nosotros que hagamos unas pruebas de nivel que se llaman, unas pruebas de nivel digamos, digamos que para digamos tener más o menos claro cómo están los niños y en qué nivel pasan a primero básico. Eso nos van a revisar. “...trabajamos por ejemplo ponte el libro en la pagina vemos ponte tu el objeto, la palabra y después una consonante con la vocal...” “...Les cuento ponte tu, y después les digo a ellos que le inventen un final, y ahí ellos hacen preguntas después ponte tu ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando. “...mira yo les digo a los niños que escriban como, como ellos creían, ellos por ejemplo conocen los sonidos, y colocan un signo que corresponden a ese sonido. Y cuando me	digo abiertamente grandes cambios no hay, porque cada grupo es diferente, conversamos en el día, por ejemplo ha he funciona en todo ámbito...” “...ahora con el libro ya es más avanzado, reconocen todos los sonidos de todo el silabario, reconocen palabras.” “Nosotros realizamos unas pruebas de nivel que se llaman, unas pruebas de nivel ... “...para tener más o menos claro cómo están los niños y en qué nivel pasan a primero básico...” “...trabajamos con el libro y vemos el objeto, la palabra y después una consonante con la vocal...” “...les digo a los estudiante que inventen un final, y ahí ellos hacen preguntas después ponte tu ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando. “...les digo a los niños que escriban como, como ellos

comienzan a preguntar yo les comento que lo hicieron bien...”

creían, ellos por ejemplo conocen los sonidos...”

“...cuando me comienzan a preguntar yo les comento que lo hicieron bien...”

Matriz para el análisis: Entrevista al Profesor de Primer Año Básico (ENT3)

Registro textual	Unidad de significado
el método Matte me entrega una estructura de trabajo que va desde lo más simple a lo más complejo como en todo, pero se van entrelazando todas las cosas al mismo tiempo, por ejemplo yo no me dedico solamente a pasar lo que es un grafema yo el grafema lo asocio con el fonema y además la palabra derivada y con la escritura y la... entonces va todo ligado El diptongo se enseña que hay vocales que van juntas, y las vocales fuertes, las vocales débiles son las que se separan y eso es el lenguaje escrito. tú te vas a dar cuenta desde el primer día de clases de quienes vienen y de quienes pasaron por un kínder bueno o malo con el primer apresto inicial tú te vas dando cuenta de quien hizo kínder y quien no hizo kínder porque tu tenis que nivelar primero para poder, para comenzar a construir el contenido o sino no se puede (...) escribir de corrido que los niños no tienen idea de cómo	“...el método Matte me entrega una estructura de trabajo que va desde lo más simple a lo más complejo...” “La unión de vocales fuertes (diptongo), .las vocales débiles son las que se separan y eso es lenguaje escrito...” “...te vas a dar cuenta desde el primer día de clases de que niños vienen y de quienes pasaron por un kínder bueno o malo al realizar el primer apresto inicial...” “...tu tenis que nivelar los conocimientos de los niños primero (...) para comenzar a construir el contenido...” “...la pega (trabajo) del profe de primero es que los niños sepan leer...” “Que los niños sepan que dentro de la sala de clases se

agarrar el lápiz, pero los que ya lo saben hacer no Lo primero que sepan leer, jajajajajaja. No po porque esa es la pega del profe de primero. Que los niños manejen conceptos básicos, no se po, que sepan cuáles son las vocales, que manejen una o dos consonantes, eee que tengan una estructura de trabajo para realizar, o sea que sepan que dentro de la sala de clases se trabaja y no se juega, pucha podríamos decir sabis que yo voy a pasar esto y esto, este es el desarrollo motor y así lo vamos a trabajar, hazlo tu de esta forma para yo saber, si esos fueron los niños con los que voy a trabajar a lo mejor podría ser, pero como aquí llegan los 20 que quedan del kínder y los 20 que llegan de afuera no hay como, si fuera una cuestión a nivel nacional, el trabajo de articulación se da de esta forma puede ser y se puede dar porque nunca sabes con que te puedes encontrar, a lo que te enfrentas	trabaja y no se juega,..." "Para articular los niveles podríamos decir sabes que yo voy a pasar esto y esto, este es el desarrollo motor y así lo vamos a trabajar, hazlo tu de esta forma para yo saber,..." "...nunca sabes con que te puedes encontrar al recibir a los niños y niñas para primero básico, a lo que te enfrentas..." "Repitieran el nivel pues no alcanzaron los niveles iniciales de lectura para estar en segundo..." "...el método Matte trabaja más con el sonido de la letra que con el nombre..." "...el método Matte vendría a hacer un método de lectura y escritura, que pasa el contenido,..." "...el trabajo articulado facilita la labor, va a servir para que el profe de primero no se detenga en apresto, sino en las dificultades que tengan los niños..."

Tengo 7 que están ahí en el proceso de que si lo alcanzan de aquí a un mes pueden pasar y si no se quedan repitiendo primero, porque no alcanzaron los niveles iniciales de lectura para estar en segundo. el método Mate trabaja más con el sonido que con el nombre, ellos ni dicen eme a eme a, dicen ma-ma lo que pasa es que el método Matte vendría a hacer un método de lectura y escritura, que pasa el contenido, nos ayudaría a hacer un trabajo más fácil, un trabajo articulado va a ser un trabajo más fácil pal próximo año, y va a servir para que el profe de primero no se detenga en apresto, en, no se po en dificultades que tengan los niños conoces el decreto articulatorio Carlos: No, no Los resultados obtenidos del año pasado dijeron que había que tener un cambio a lo largo de cuatro años se hizo un estudio y se conoció que los niños no estaba avanzando con el método holístico, hay que hacer un	“No conozco el decreto de articulación...” “Ya que los niños no estaban avanzando con el método holístico, hay que hacer un cambio, ¿Cuál es en el cambio que podemos hacer? Este es el método Matte,...” “...espero que los niños vengan con esos conocimientos previos que trabaja el semilla. (Texto de estudio)...” “...los aprendizajes se alcanzan de esta forma y se enseña la letra de esta forma y se pronuncia de esta forma (método), (...) yo estoy esperando que el próximo año, los niños lleguen con eso (expectativas).” “¿Mantenemos o echamos a los niños con bajos resultados en SIMCE?” ¿Por qué, que saco yo con mandarle tareas pa la casa? “(...) si queremos resultados hay que trabajar y desde kínder hacerles pruebas con alternativas, sean orales, escritas no po, cosa de formarles una estructura (que se relacionen con la metodología del nivel básico)”

cambio, ¿Cuál es en el cambio que podemos hacer? Este es el método Matte,

Pero aquí hay un cortocircuito, porque a lo mejor si yo tomo primero el próximo año, espero que los niños vengan con esos conocimientos previos que trabaja el semilla.

Que los aprendizajes se alcanzan de esta forma y se enseña la letra de esta forma y se pronuncia de esta forma eee y es harta pega, pero yo pienso pucha como colegio se pensó que podía resultar yo estoy esperando que el próximo año, los niños lleguen con eso.

¿Pucha que hacemos? ¿Lo mantenemos o lo echamos? Lo mantenemos, aunque sabemos que esos niños no van a alcanzar los niveles que el SIMCE requiere.

¿Por qué no podemos exigirles más? No porque no tengan la capacidad sino porque su entorno no se los permite, ¿Por qué , que saco yo con mandarle tareas pa la casa, pa que ejercite un poco si se que con suerte tiene casa y tiene a alguien que lo puede ayudar, pero en eso estamos viendo cómo hacerlo, como apoyarlos no se po, no puedo ser especialista en lenguaje y trabajar solamente pensando en cuarto básico, si queremos

resultados hay que trabajar y desde kínder hacerles pruebas con alternativas, sean orales, escritas no po, cosa de formarles una estructura, hay que hacer un proyecto un plan de trabajo, para lograr lo que el colegio espera,	

Matriz para el análisis: Registro de Observación N°1 al Nivel de Educación Parvularia (REG2)

Registro textual	Unidad de significado
La educadora y técnico piden la atención de los niños y niñas para comenzar una experiencia, (...), mientras los párvulos se distraen conversando, discutiendo y peleando entre ellos, los niños y adultos suben la intensidad de su voz para comunicarse. La asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?, uno de los párvulos responden diciendo: “el uno con el diez”, al escuchar la respuesta la técnico repite la pregunta, a lo que el párvulo responde lo mismo, luego la técnico se adelanta a la nueva respuesta diciendo: “se escribe el uno con el cero”, luego le al miso niño que registre el número. En la puerta principal de la sala se encuentra pegada la palabra: “puerta”. En la misma pared de la sala, se encuentra una serie de fotografías en ubicación vertical, la primera de éstas se encuentra ubicada sobre la altura de los párvulos, dichas imágenes representan diferentes actividades desarrolladas	“La educadora y técnico suben la intensidad de su voz para comunicarse con los niños.” “..La asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?... al escuchar una respuesta incorrecta ella da la respuesta a su pregunta.” “La puerta tiene pegada la palabra “puerta” “Utilización de fotografías que representan diferentes actividades y recursos creados por los párvulos”

durante la jornada, a un costado de estas se encuentra un recurso pedagógico tipo panel, confeccionado en papel, el cual consta de: un calendario escrito por los párvulos, bajo éste se encuentran dibujos, algunas letras y palabras creadas por los párvulos, estas representan las responsabilidades que deben asumir los párvulos para el funcionamiento del grupo, a un costado se encuentra un dibujo tipo de niña y de un niño , debajo de los dibujos se encuentra escrita la palabra “asistencia” En la parte superior de esta misma pared existe una franja con dibujos asociados a las vocales en mayúscula e imprenta Se ubican dos estantes plásticos altos, uno a cada extremo de la sala, en una de sus puertas está escrita la palabra “estante”, y sobre la otra un dibujo de un auto coloreado en azul, sobre uno los estantes se encuentran algunas cajas de cartón forradas con papel, que al parecer contienen material pedagógico. En la parte superior se encuentra tres letras m, p, s, fabricadas de goma eva, con un cordel bajo estas que sujeta un dibujo alusivo a cada letra sobre estas se encuentra escrito: “Las consonantes”. A un costado de este mueble se encuentra un cartel que indica: “Rincón de Lectura”, sobre el cartel hay un dibujo tipo caricatura de una niña leyendo y otro cartel indicando la categoría “cuentos”, bajo estos carteles hay un organizador	“En la sala hay dibujos que tienen escrita su vocal inicial en mayúscula e imprenta” “En el estante está escrita la palabra “estante” y con algunas letras” “En la sala hay un “rincón de lectura” donde hay un organizador con cuatro carteras en él se ubican diferentes libros de cuentos” “en la sala hay dibujos de los niños/as y en ellos escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres.” “En la pared se encuentra un cartel que dice “Mi identidad” y un perchero que contiene las pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, con un dibujo de ellos mismos” “en los cuadernos de escritura de los párvulos se observan actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas , quebradas, entre otros”

con cuatro carteras, fijado a la pared y a la altura de los párvulos, en éste se ubican diferentes libros de cuentos algunos de estos se encuentran deteriorados. Al costado derecho del estante bajo, se encuentra un paleógrafo donde hay pegados trabajos de los párvulos donde éstos dibujan y escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres. En el extremo superior de la siguiente pared se encuentra un cartel que indica: “Mi identidad” y otro que dice: “pared”, en el extremo interior hay un perchero que contiene las pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, seguido de su cuerpo dibujado por ellos mismos. Al revisar los cuadernos y libros de escritura de los párvulos puede observarse actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas , quebradas, entre otros. En el libro de preparación para la lectura puede observarse actividades tales como: discriminación visual, letras relacionadas a objetos, entre otros. Las mesas tienen pegada una huincha en forma horizontal indicando las letras del abecedario en minúscula, con una imagen relacionada a la letra en el extremo superior, se	“utilización de una huincha con las letras en minúscula del abecedario para que los párvulos reconozcan ese tipo de letra”

observa cuatro huinchas por cada mesa Cuando se le pregunta a la educadora para qué utiliza ese recursos ella dice: “esto lo implementamos desde hace una semana” y es para que los párvulos reconozcan este tipo de letra, porque si te fijas la mayúscula ya está pegada ahí”... indicando las letras ubicadas en la pared”	

Matriz para el análisis: Registro de Observación N°1 al Nivel de Educación Parvularia (REG2)

Registro textual	Unidad de significado
La educadora y técnico piden la atención de los niños y niñas comenzar una experiencia, (...), mientras los párvulos se van conversando, discutiendo y peleando entre ellos, los niños y niñas suben la intensidad de su voz para comunicarse. La asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?, uno de los párvulos responden diciendo: “el uno con el diez”, al escuchar la respuesta la técnico repite la pregunta, a lo que el párvulo responde lo mismo, luego la técnico se adelanta a la nueva respuesta diciendo: “se escribe el uno con el cero”, luego le al mismo niño que le muestra el número. En la puerta principal de la sala se encuentra pegada la palabra: “puerta”. En la misma pared de la sala, se encuentra una serie de fotografías en ubicación vertical, la primera de éstas se encuentra pegada sobre la altura de los párvulos, dichas imágenes representan diferentes actividades desarrolladas durante la jornada, al costado de estas se encuentra un recurso pedagógico tipo cartel, confeccionado en papel, el cual consta de: un calendario elaborado por los párvulos, bajo éste se encuentran dibujos, algunas	“La educadora y técnico suben la intensidad de su voz para comunicarse con los niños.” “..La asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?... al escuchar una respuesta incorrecta ella da la respuesta a su pregunta.” “La puerta tiene pegada la palabra “puerta” “Utilización de fotografías que representan diferentes actividades y recursos creados por los párvulos” “En la sala hay dibujos que tienen escrita su vocal inicial en minúscula e imprenta” “En el estante está escrita la palabra “estante” y con algunas palabras”

s y palabras creadas por los párvulos, estas representan las responsabilidades que deben asumir los párvulos para el funcionamiento del grupo, a un costado se encuentra un dibujo tipo niña y de un niño , debajo de los dibujos se encuentra escrita la palabra “asistencia” En la parte superior de esta misma pared existe una franja dibujos asociados a las vocales en mayúscula e imprenta Se ubican dos estantes plásticos altos, uno a cada extremo de la sala, en una de sus puertas está escrita la palabra “estante”, y en la otra un dibujo de un auto coloreado en azul, sobre uno los estantes se encuentran algunas cajas de cartón forradas con papel, al parecer contienen material pedagógico. En la parte superior se encuentra tres letras m, p, s, fabricadas de goma eva, con un hilo elástico debajo de estas que sujeta un dibujo alusivo a cada letra sobre las cuales se encuentra escrito: “Las consonantes”. A un costado de este mueble se encuentra un cartel que dice: “Rincón de Lectura”, sobre el cartel hay un dibujo tipo ilustración de una niña leyendo y otro cartel indicando la categoría “Cuentos”, bajo estos carteles hay un organizador con cuatro compartimentos, fijado a la pared y a la altura de los párvulos, en éste se encuentran diferentes libros de cuentos algunos de estos se encuentran ilustrados.	“En la sala hay un “rincón de lectura” donde hay un organizador con cuatro carteras en él se ubican diferentes libros de cuentos” “en la sala hay dibujos de los niños/as y en ellos escriben sus nombres y letras y palabras alusivas a sus nombres.” “En la pared se encuentra un cartel que dice “Mi identidad” y un perchero que contiene las pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, con un dibujo de ellos mismos” “en los cuadernos de escritura de los párvulos se observan diferentes actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas , quebradas, entre otros” “utilización de una huincha con las letras en minúscula del alfabetario para que los párvulos reconozcan ese tipo de letra”

Al costado derecho del estante bajo, se encuentra un ógrafo donde hay pegados trabajos de los párvulos donde éstos han y escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres.

En el extremo superior de la siguiente pared se encuentra un el que indica: “Mi identidad” y otro que dice: “pared”, en el emo interior hay un perchero que contiene las pertenencias de párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto rostro de cada uno, seguido de su cuerpo dibujado por ellos nos.

Al revisar los cuadernos y libros de escritura de los párvulos de observarse actividades principalmente de reproducción de ones con líneas continuas, segmentadas, onduladas , bradas, entre otros. En el libro de preparación para la lectura de observarse actividades tales como: discriminación visual, s relacionadas a objetos, entre otros.

Las mesas tienen pegada una huincha en forma horizontal ando las letras del abecedario en minúscula, con una imagen cionada a la letra en el extremo superior, se observa cuatro chas por cada mesa Cuando se le pregunta a la educadora qué utiliza ese recursos ella dice: “esto lo implementamos de hace una semana” y es para que los párvulos reconozcan tipo de letra, porque si te fijas la mayúscula ya está pegada .. indicando las letras ubicadas en la pared”

Matriz para el análisis: Registro de Observación N°3 al Nivel de Educación Parvularia (REG2)

Registro textual	Unidad de significado
se encuentra la puerta de acceso, sobre esta un letrero que dice puerta, con letra imprenta; junto a este está el interruptor de la luz, que tiene un letrero con la palabra “luz”, escrito con letra imprenta; Junto a esto una figura de cuerpo humano con las palabra “cabeza-tronco-extremidades” en la sala,	“... en la puerta se encuentra un letrero con imprenta, que dice puerta: otro con la palabra luz, escrito con letra imprenta. Junto a estos una figura del cuerpo humano con las palabras; cabeza-tronco-extremidades, dentro del aula...”
Ahora nos vamos a poner en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla //los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta y se acercan hacia la mesa...	”... nos pondremos en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla... los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta...”
El profesor camina hacia la primera mesa de la hilera, donde está instalado un computador y un proyector, apuntando la proyección hacia la pared, este pone una imagen que corresponde a la página web de youtube, donde hay un video llamado “la danza de los girasoles”,	“... el profesor instala un computador y proyector, se conecta a la página youtube, y proyecta un video llamado la danza de los girasoles...”

Profesor: ¿ustedes saben porque se llaman girasoles?” Niños/as: porque son amarillos, porque son como el sol, porque son grandes. Profesor: << se llaman girasoles //forma un círculo con las manos// porque estas flores van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así>> Un niño que había leído Vincen Van Gogh, pregunta ¿tío quien es Vincen...? Profesor: << el fue un pintor muy importante algún día escucharan, cuando sean más grandes hablar de él, ¿han escuchado hablar del grupo musical la oreja de Van Gogh? “... ustedes conocen una letra que se llama G” Niños/as: G Profesor: y si la junto con la A Niños/as: GA	¿Niños saben por qué se llaman girasoles?” “...los niños dice; porque son amarillos, porque son como el sol, porque son grandes...” “...el profesor responde; porque van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así...” “...profesor quién es Vincen...? Profesor: << fue un pintor muy importante, y algún día escucharan de él. “... niños ustedes conocen una letra que se llama G” Niños/as: G

Profesor: y si la junto con la E Niños/as: GE Profesor: y si la junto con la I Niños/as: GI Profesor: y si la junto con la O Niños/as: GO Profesor: y si la junto con la U Niños/as: GU Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por ejemplo Gato Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho, Gasta “... El camina y saca de su bolso medio pliego de cartulina donde hay dibujado en la parte del centro un girasol, en la parte superior dice lección 28, y la palabra escrita con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero. Profesor: <<ahora vamos a leer con el puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL.	Profesor: y si la junto con la A Niños/as: GA Profesor: y si la junto con la E Niños/as: GE, (A si sucesivamente con cada una de las vocales.) Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por ejemplo Gato Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho, Gasta “...El profesor saca de su bolso una cartulina donde está escrita la palabra, con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero. <<ahora vamos a leer con el puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL. Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo.

“...así es la página 34, ya posición de trabajo, siéntate bien. Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo y luego del vocabulario, 1-2-3>> El comienza a guiar la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños: << girar, guitarra, mágico, vigila, gigante, agitar, refugio, gimnasio>> Profesor ahora palabras con Ge: se repite el procedimiento, profesor y niños/as leen en conjunto: <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos” “... Profesor: lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente. Niño: yo ya termine la lectura silenciosa Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú René: el girasol gira a la luz del sol Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra esta>> Alejandro: el girasol gira a la luz del sol Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente	El profesor guía la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños: leen en conjunto: <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos” “... Profesor dice a los niños que realicen una lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente. Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú... Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra esta>> Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente. Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de leer) Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase “...Profesor junto con los niños/as: El girasol gira a la luz del sol. El general dirige su ejército. En el colegio hacemos gimnasia...”

Profesor: Sebastián lee la segunda frase Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de leer) Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase “...ahora todos vamos a leer las frases: Profesor en conjunto con los niños/as: El girasol gira a la luz del sol. El general dirige su ejército. En el colegio hacemos gimnasia Niño: “como hacemos nosotros” Profesor: a ver ahora tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante. Luego escribimos según dibujo, gente o género. Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas. Profesor: << voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>> “...a medida que van terminando o tienen dudas se ponen de pie y van hacia donde está el profesor para mostrarles sus trabajos, el profesor los corrige << esa es con G no con J,	“...el profesor da tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante...” “...Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas...” << el profesor dice a los estudiantes; voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>> “... si van terminando o tienen dudas se ponen de pie y deben dirigirse donde está el profesor...”<< esa es con G no con J, haz bien la letra no se entiende>>”

haz bien la letra no se entiende>>"	

Matriz para el análisis: Registro de Observación N°1 al Nivel de Educación Básica (REG3)

Registro textual	Unidad de significado
En la parte trasera de la sala se encuentran pegadas las 22 lecciones enseñadas en lenguaje con distintas letras iniciales e intermedias, tales como: j (intermedia) - m - n - l - r (intermedia)-d (intermedia)- p – t (intermedia) – g – rr – b – r – s (intermedia) – c (intermedia) – f – z – c – v – h – ñ – ch – ll junto con los cuadernos se encuentran los libros de cada asignatura entregados por el ministerio de educación Hay algunos dibujos de útiles escolares, los cuales tienen escrito sus respectivos nombres se encuentra el diario mural en el cual se encuentra pegada la palabra “diario mural” en manuscrita, imprenta, mayúscula y minúscula. se encuentra pegada la lección numero 23, correspondiente a la letra “y” acompañado de un dibujo de una yema con su respectiva palabra “yema” escrita en manuscrita y demarcada con color rojo la letra “y”	“...se encuentran pegadas las 22 lecciones enseñadas en lenguaje con distintas letras iniciales e intermedias, tales como: j (intermedia) - m - n - l - r (intermedia)-d (intermedia)- p – t (intermedia) – g – rr – b – r – s (intermedia) – c (intermedia) – f – z – c – v – h – ñ – ch – ll” “...en el aula se encuentran los libros de cada asignatura entregados por el ministerio de educación” “...dibujos de útiles escolares, los cuales tienen escrito sus respectivos nombres” “...el diario mural tiene pegada la palabra “diario mural” en manuscrita, imprenta, mayúscula y minúscula” “...“y” acompañado de un dibujo de una yema con su respectiva palabra “yema” escrita en manuscrita y demarcada con color rojo la letra “y”” “se encuentran las letras del abecedario con sus respectivas

Se encuentran pegadas las letras del abecedario desde la A hasta la Z con sus respectivas mayúsculas y minúsculas tanto manuscritas como imprenta. “el profesor toma desde su mesa un pequeño libro con un dibujo en su portada y menciona “hoy les contare la historia del amigo invisible...así que deben estar muy atentos”, así es como comienza a relatar la historia mostrando los dibujos del texto, mientras lee las pequeñas frases que aparecen sobre el dibujo hasta la última página” “ vuelve a leer el texto y menciona “¿Qué será el amigo invisible?” a lo que algunos niños responden en voz alta “los pajaritos” “algo invisible” “el viento”” “una vez más toma el texto y lo lee para el grupo, una vez terminado menciona “numero uno... ¿Quién es el amigo del niño? Respondan marcando con una equis en sus guías la primera pregunta” la estudiante en práctica se pasea y le lee a los niños las palabras mientras las indica con el dedo Un niño pregunta “tío ¿Dónde dice invisible?” mientras que el adulto responde “no sé...lee”, y luego se lo señala en la guía, mientras dice “yo ya leí las palabras” y el niño procede a	mayúsculas y minúsculas tanto manuscritas como imprenta. “...relata la historia mientras muestra dibujos del texto, lee las pequeñas frases a los niños/as, complementando con los dibujos hasta la última página” “vuelve a leer el texto y el educador les realiza una pregunta respecto al texto “¿Qué será el amigo invisible?”...” “...Respondan las preguntas de selección múltiple marcando con una equis en sus guías la primera pregunta” “...le lee a los niños las palabras que aparecen como repuesta a las preguntas de selección múltiple, mientras las indica con el dedo” “un niño pregunta a su educador “tío ¿Dónde dice invisible?” mientras que el adulto responde “no sé...lee”...” “...deben escribir el nombre de su mejor amigo o amiga...” “...al no comprender las instrucciones del educador de básica los niños y niñas dicen “¿Qué hacemos?” mientras que esperan que el profesor indica lo que deben hacer...”

marcarla.

el profesor menciona “Miren la pregunta seis, hay una línea con un espacio, allí deben escribir el nombre de su mejor amigo o amiga...piensen que el niño del libro tenía de amigo al viento” a lo que los niños y niñas dicen “¿Qué hacemos?” mientras que esperan que el profesor indica lo que deben hacer, algunos se levantan de su puesto a mirar lo que hacen sus compañeros, algunos no escriben nada y otros se preguntan entre ellos “¿Cuál es tu mejor amigo?” entablando un diálogo.

“...otros se preguntan entre ellos “¿Cuál es tu mejor amigo?”, socializando y compartiendo sus experiencias”

Matriz para el análisis: Registro de Observación N°2 al Nivel de Educación Básica (REG3)

Registro textual	Unidad de significado
Carlos Lizama y Niños/as: (al unísono) Buque, bu, que, Bb, Uu, Qq, Uu, Ee, Bu, que, Buque, queso, queque, queja, quillay, bosque, cheque, quesillo, pequeño, aquella, esquina, maqueta, chaqueta, esqueleto, mantequilla, meñique, quitasol (Todos los niños y las niñas siguen la lectura junto al profesor). Carlos Lizama: seguimos de nuevo todos juntos palabras con Q (se pasea por el aula). Carlos Lizama y niños/as: (al unísono) queso, queque, queja, quillay, bosque, cheque, quesillo, pequeño, aquella, esquina, maqueta, chaqueta, esqueleto, mantequilla, meñique, quitasol Carlos Lizama: Primera frase: los buques navegan en el mar (algunos niños/as siguen esta lectura en voz alta) de nuevo uno, dos, tres. Carlos Lizama y Niños/as: (unísono) los buques navegan en el mar y llegan a los puertos. “la primera tarea es escribir la palabra buque dos veces, luego hay que escribir un, dos, tres, cuatro veces la sílaba que y cuatro veces la sílaba que van a escribir la palabra de la imagen por ejemplo en la imagen del queso hay que	“El educador Carlos Lizama y Niños/as leen al unísono... Todos los niños y las niñas siguen la lectura junto al profesor” “El educador y niños/as leen juntos palabras con Q... al unísono” “...el educador y los niños/as siguen esta lectura en voz alta... todos leen al unísono: los buques navegan en el mar y llegan a los puertos.” “El Educador pide escribir la palabra buque dos veces, luego pide escribir cuatro veces la sílaba “que”... y escribir bajo la imagen su nombre” “el educador le pide a los niños/as escribir en cada imagen lo que es y al lado el diminutivo... además, escribir debajo de la imagen su nombre y función”

escribir queso”

abajo de cada dibujo van a escribir lo que es y al lado el diminutivo por ejemplo el diminutivo de rama es ramita, boca boquita, roca roquita, casco, casquito, vaca caquita, luego cuando den vuelta la página ponen debajo de la imagen como se llama y para qué sirven por ejemplo ¿para qué sirve la raqueta?

Matriz para el análisis: Registro de Observación N°3 al Nivel de Educación Básica (REG3)

Registro textual	Unidad de significado
REG3 se encuentra la puerta de acceso, sobre esta un letrero que dice puerta, con letra imprenta; junto a este está el interruptor de la luz, que tiene un letrero con la palabra “luz”, escrito con letra imprenta; Junto a esto una figura de cuerpo humano con las palabra “cabeza-tronco-extremidades” en la sala, Ahora nos vamos a poner en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla //los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta y se acercan hacia la mesa... El profesor camina hacia la primera mesa de la hilera, donde está instalado un computador y un proyector, apuntando la proyección hacia la pared, este pone una imagen que corresponde a la página web de youtube, donde hay un video llamado “la danza de los girasoles”, Profesor: ¿ustedes saben porque se llaman girasoles?”	“... en la puerta se encuentra un letrero con imprenta, que dice puerta: otro con la palabra luz, escrito con letra imprenta. Junto a estos una figura del cuerpo humano con las palabras; cabeza-tronco-extremidades, dentro del aula...” “... nos pondremos en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla... los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta...” “... el profesor instala un computador y proyector, se conecta a la página youtube, y proyecta un video llamado la danza de los girasoles...” ¿Niños saben por qué se llaman girasoles?”

Niños/as: porque son amarillos, porque son como el sol, porque son grandes. Profesor: << se llaman girasoles //forma un círculo con las manos// porque estas flores van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así>> Un niño que había leído Vincen Van Gogh, pregunta ¿tío quien es Vincen...? Profesor: << el fue un pintor muy importante algún día escucharan, cuando sean más grandes hablar de él, ¿han escuchado hablar del grupo musical la oreja de Van Gogh? “... ustedes conocen una letra que se llama G” Niños/as: G Profesor: y si la junto con la A Niños/as: GA Profesor: y si la junto con la E Niños/as: GE Profesor: y si la junto con la I Niños/as: GI Profesor: y si la junto con la O	“...los niños dice; porque son amarillos, porque son como el sol, porque son grandes...” “...el profesor responde; porque van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así...” “...profesor quién es Vincen...? Profesor: << fue un pintor muy importante, y algún día escucharan de él. “... niños ustedes conocen una letra que se llama G” Niños/as: G Profesor: y si la junto con la A Niños/as: GA Profesor: y si la junto con la E Niños/as: GE, (A si sucesivamente con cada una de las vocales.) Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por ejemplo Gato Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho,

Niños/as: GO Profesor: y si la junto con la U Niños/as: GU Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por ejemplo Gato Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho, Gasta “... El camina y saca de su bolso medio pliego de cartulina donde hay dibujado en la parte del centro un girasol, en la parte superior dice lección 28, y la palabra escrita con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero. Profesor: <<ahora vamos a leer con el puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL. “...así es la página 34, ya posición de trabajo, siéntate bien. Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo y luego del vocabulario, 1-2-3>> El comienza a guiar la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños: << girar, guitarra, mágico, vigila, gigante, agitar, refugio, gimnasio>> Profesor ahora palabras con Ge: se repite el procedimiento,	Gasta “...El profesor saca de su bolso una cartulina donde está escrita la palabra, con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero. <<ahora vamos a leer con el puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL. Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo. El profesor guía la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños: leen en conjunto: <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos” “... Profesor dice a los niños que realicen una lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente.

profesor y niños/as leen en conjunto: <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos” “... Profesor: lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente. Niño: yo ya termine la lectura silenciosa Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú René: el girasol gira a la luz del sol Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra esta>> Alejandro: el girasol gira a la luz del sol Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente Profesor: Sebastián lee la segunda frase Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de leer) Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase “...ahora todos vamos a leer las frases: Profesor en conjunto con los niños/as: El girasol gira a la luz del sol. El general dirige su ejército. En el colegio hacemos gimnasia Niño: “como hacemos nosotros”	Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú... Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra esta>> Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente. Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de leer) Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase “...Profesor junto con los niños/as: El girasol gira a la luz del sol. El general dirige su ejército. En el colegio hacemos gimnasia...” “...el profesor da tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante...” “...Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas...”

Profesor: a ver ahora tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante. Luego escribimos según dibujo, gente o género. Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas.

Profesor: << voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>>

“...a medida que van terminando o tienen dudas se ponen de pie y van hacia donde está el profesor para mostrarles sus trabajos, el profesor los corrige << esa es con G no con J, haz bien la letra no se entiende>>”

<< el profesor dice a los estudiantes; voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>>

“... si van terminando o tienen dudas se ponen de pie y deben dirigirse donde está el profesor...”<< esa es con G no con J, haz bien la letra no se entiende>>”

Matriz para análisis: Reunión Reflexiva N°1 (RER)

Registro Textual	Unidad de significado
RER1 Se priorizan los temas a tratar y por razones de organización administrativas digamos no coincidimos un tiempo para destinarlo exclusivamente al tema de la articulación y hacer reflexión pedagógica. para contextualizarlo un poquito a cerca de los niños Yo coincido con ambas estrategias siento que son importantes, pero también me gustaría trabajar en cuanto a la comprensión, porque creo esa es la falencia para iniciar con lo otro, con todo lo demás. nosotros también lo hacemos y coincidimos mucho en el trabajo con Carlos, porque yo de repente traigo hasta noticias que son claro cosas muy actuales y les igual les cuesta comprender el sentido, les cuesta comprender lo que quiere transmitir	“...en las reuniones de profesores, profesoras se priorizan los temas a tratar y por razones de organización administrativas digamos no coincidimos un tiempo para destinarlo exclusivamente al tema de la articulación y hacer reflexión pedagógica”. “...para contextualizarlo un poquito a cerca de los niños que entraban a primero básico, entrego a Carlos el informe de los niños” “...yo coincido con ambas estrategias el método Matte y producción de textos, siento que son importantes, pero también me gustaría trabajar en cuanto a la comprensión, porque creo esa es la falencia para iniciar con lo otro, con todo lo demás”. “...nosotros Irene y Cecilia también lo hacemos y coincidimos mucho en el trabajo con Carlos, trabajar con libros o cuentos porque yo de repente traigo hasta noticias que son claro cosas muy actuales y les igual les cuesta comprender el sentido, les cuesta comprender lo que quiere transmitir”
RER2	“...A los niños y niñas los tomamos en pre Kinder y los dejamos en kínder y después bajamos, es que es mejor

los tomamos en pre y los dejamos en kínder y después bajamos es que es mejor y bueno, porque así uno ve que digamos los resultados, va viendo más nítidamente los mismos Porque él viene, digamos, de una familia de padres analfabetos, entonces digamos cero, digamos, estimulación en la casa, entonces él llegó acá y simplemente él no hablaba, es que fue impresionante su evolución Sobre todo que no comprenden lo que leen, o sea, de repente, repiten, repiten, repiten y no comprenden lo que leen. Ahora, obviamente hay una preocupación de parte del colegio y por eso vino este cambio y trabajar con el método Matte, porque la idea es reforzar eso. Por el tiempo o sea nosotros la verdad a parte de las cosas, de tener horarios diferentes, por ejemplo ellos tienen ese periodo donde se reúnen todos los profesores del desayuno, bueno nosotros no lo tenemos, nosotros no vamos a desayunar con los colegas porque nosotras estamos prácticamente todo el día, todo el día. O sea ellos tienen su recreíto. Entonces en ese sentido los horarios también de ellos son diferentes, ellos van a otro recreo, nosotros a otro horario.	y bueno, porque así uno ve que digamos los resultados, va viendo más nítidamente los mismos - "...Esteban él viene, digamos, de una familia de padres analfabetos, entonces digamos cero, digamos, estimulación en la casa, entonces él llegó acá y simplemente él no hablaba, es que fue impresionante su evolución" "...Existen muchas dificultades, sobre todo los niños/as que no comprenden lo que leen, o sea, de repente, repiten, repiten, repiten y no comprenden lo que leen". "...Ahora, obviamente hay una preocupación de parte del colegio en el tema de la enseñanza y aprendizaje y por eso vino este cambio y trabajar con el método Matte, porque la idea es reforzar la lectura y escritura". "...No nos podemos reunir con los demás docentes por el tiempo o sea nosotros la verdad a parte de las cosas, de tener horarios diferentes, por ejemplo ellos tienen ese periodo donde se reúnen todos los profesores del desayuno, bueno nosotros no lo tenemos, nosotros no vamos a desayunar con los colegas porque nosotras estamos prácticamente todo el día, todo el día". "...O sea los profesores ellos tienen su recreíto". "...entonces en ese sentido los horarios también de ellos los docentes son diferentes, ellos van a otro recreo,

no se habla mucho de ello en las reuniones, estamos o sea así como alumnos El apresto es como que nuestro trabajo claro ahí se pierde porque tú tienes que volver digamos Hay algo que me gustaría profundizar bastante el tema de la lectura de del lenguaje escrito, ya yo tengo como un sentimiento no se tengo algo no sé realmente, el trabajar con el método Matte ha sido absolutamente nuevo, y me ha hecho digamos reflexionar bastante y me da mucho miedo por ejemplo yo siempre había trabajado los textos escritos con la letra la mayúscula la imprenta que se yo y resulta de que, me da susto trabajar con la cursiva con la manuscrita digamos por así decirlo pro un tema de madurez de muchos niños ya, entonces también me gustaría que ahondáramos en ese aspecto, el método Matte a mi me lo piden me lo exigen de echo digamos de hecho digamos tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones digamos en mi grupo y hay un grupo muy bien, digamos he hecho bastante digamos aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio, y las palas digamos, el avioncito y todo el cuento, pero veo también y me doy cuenta que hay un grupo de mi curso bastante deficitario en eso entonces igual para mí es como educadora cierto y como iniciándome digamos en eso, en eso como que me siento un poquitito ... también me gustaría A lo otro importante conocer que nosotros trabajamos con el programa	nosotros a otro horario”. “...no se habla mucho de la articulación en las reuniones de profesores, estamos o sea así como alumnos” “...en relación a la lectura, el apresto es como que nuestro trabajo (kínder y pre kínder) claro ahí se pierde (primero básico) porque tú Carlos tienes que volver digamos a trabajar con el apresto” “...Hay algo un tema que me gustaría profundizar bastante el tema de la lectura de del lenguaje escrito, ya yo tengo como un sentimiento no se tengo algo no sé realmente, el trabajar con el método Matte ha sido absolutamente nuevo, y me ha hecho digamos reflexionar bastante y me da mucho miedo por ejemplo yo siempre había trabajado los textos escritos con la letra la mayúscula la imprenta que se yo y resulta de que, me da susto trabajar con la cursiva con la manuscrita digamos por así decirlo pro un tema de madurez de muchos niños ya, entonces también me gustaría que ahondáramos en ese aspecto, el método Matte a mi me lo piden me lo exigen de echo digamos de hecho digamos tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones digamos en mi grupo y hay un grupo muy bien, digamos he hecho bastante digamos aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio, y las palas digamos, el avioncito y todo el cuento, pero veo también y me doy cuenta que hay un grupo de mi curso bastante deficitario en eso entonces

	igual para mí es como educadora cierto y como iniciándome digamos en eso, en eso como que me siento un poquitito ... también me gustaría” “nosotros trabajamos con el programa las Bases curriculares de la educación Parvularia”
RER3 Yo cuando llegué le presenté un proyecto al director de ese tiempo para hacer por lo menos una o dos horas de educación física con los niños de pre-básica, pero, por, ee, no resultó por horario, por, por tiempo de los... los niños en ese tiempo, me parece que los niños tenían horario corto en ese tiempo y se había hecho la propuesta para la jornada completa donde los niños de pre-básica tuvieran por lo menos una o dos horas de educación física a la semana, pero después al año siguiente ya cambió mi estatus en el colegio porque el ya, ya habían horas de los profesores de educación física estables que tenían que cumplir, entonces yo ya no tenía tantas horas de educación física y las tenían los otros profesores que ya estaban, entonces ahí fue un cambio, un cambio hasta que me quedé, ahora solo tengo educación física de primero a cuarto básico, que es como la facilidad que yo ahora tengo. No, o sea un cambio absoluto. En todo, en la dinámica, en el trabajo, en la preocupación, en la formación, un montón de cosas que uno cuando está en la universidad uno lo adquiere y sabe que se hace, pero en la práctica, es absolutamente	“...cuando llegué al colegio, presenté un proyecto al director, para hacer una o dos horas de educación física con los niños de pre-básica, al igual que en la básica pero, no resultó por horario...” “...cuando comencé con el trabajo con el primero, tenía programado hacer apresto, pero después el trabajo fue catastrófico...” “... tuve que recurrir a la Educadora sino esta cuestión no iba a salir...” “...estuvimos haciendo apresto como un mes...” “...los niños de la Irene lo hacían el apresto pero así ¡volando!, volando”

distinto, claro y como yo había estado solamente trabajando con cursos grandes, era diferente, así que ahí, buscando todas las ayudas, hasta de la Cecilia le pedí ayuda cuando, cuando recién empecé el semestre, hasta a la Ceci, le dije: Ceci, sabí que necesito ayuda con esto, a la Pati que llevaba mucho tiempo trabajando, a la Mireya también, la Anette también me echó una mano ahí con el tema Ha sido toda una investigación para mí porque al final ellos tienen no sé, imagen en la casa, ellos que de repente es más fuerte que de la mamá y después llega el tío Carlos y el tío Carlos es el que manda al final, claro y de repente llega una mamá y me dice oiga tío no sé qué hacer, y no sé qué y no sé cuánto, porque es lo que el tío Carlos dice, entonces después yo tengo que conversar con los niños, no hazle caso a la mamá y no sé qué, no sé qué; entonces es complejo o la imagen que de repente ellos tienen de los papás, que es un papá golpeador, retador o que tiene problemas de drogadicción, que se yo, y la imagen que tienen de mi es absolutamente distinta, entonces se ha dado de todo. “...Y cuando al principio comencé con el trabajo en los primeros y yo tenía programado hacer un apresto, pero después en el trabajo fue catastrófico, catastrófico, catastrófico y por eso tuve que recurrir a la Cecilia, Cecilia necesito que me ayudó con el apresto para los niños porque sino esta cuestión no va a salir de acá y ahí estuvimos haciendo apresto como un mes y los niños de la Irene lo	“...yo me saco el sombrero por los niños que yo recibí de Kinder, porque son los que avanzan...” “...con los que vienen de Kinder se torna otro desafío porque ellos van más rápido, entonces hay que estar más pendiente de ellos, cómo avanzan más rápido” “...la formación valórica, de hábitos, de los niños que entregó la Irene, son nada que decir en comparación, con los que llegaron desde otro jardín”. “...con los niños que venían de afuera avanzaban muy poco...” “...con los niños de afuera hubo que hacer de todo para que entendieran cual era el ritmo de trabajo que tenían que seguir...” “...en la sala me caben los 40 niños justito y falta espacio...” “...yo los he acomodado, los muevo, los doy vuelta, doy vuelta la sala, tratando de buscar siempre el acomodo, la luz...” “...con la profesora de educación Parvularia nos

hacían pero así ¡volando!, volando” “...22 yo recibí más los nuevos. Yo me saco, y ahora, nunca lo había dicho, pero yo me saco el sombrero por los niños que yo recibí, porque son los que avanzan así pero como avión, como avión, yo, yo; ellos se tornan en otro desafío porque ellos van más rápido, entonces hay que estar más pendiente de cómo avanzan más rápido ellos y la formación valórica, la formación de hábitos de los que entregó la Irene son, pero o sea, nada que decir con los que llegaron porque... ooo, son terribles. Avanzaban muy poco, avanzaban muy poco, avanzaban, pero dentro de todo, dentro de todo lo que hubo que hacer con ellos para que entendieran cual era el ritmo de trabajo que tenían que seguir, o sea, porque sus compañeros iban, haciendo sus tareas “...A mí me caben los 40 justito, justito y falta espacio...yo los he acomodado, pa acá, pa allá, los nuevo, los doy vuelta, doy vuelta la sala, tratando de buscar siempre el acomodo, la luz, o sea un montón de cosas. Así que ese es el primero po, bien diverso” “...el niño no ha adquirido aún los niveles iniciales de lectura,	vinculamos muy poco...” “...son muy pocos los tiempos que estamos juntos (profesor educadora)”. “...Los niños/as que vienen desde kínder de este colegio ya saben leer ya que la base que traen para enfrentarse a primero básico con todo lo diferente que es el sistema de básica y de lo que es en la pre básica, vienen súper preparados...” “...el Marcelo, la Catalina, el Benjamín, que vienen desde kínder traen la base que yo necesitaba para primero...” “...estos niños tenían claritos cuales eran los momentos de trabajo, los tiempos para dedicarse a realizar la tarea...” “...yo no tuve que hacer apresto con los niños que venían de kínder...” “...Los niños que venían de kínder ya traían el apresto inicial, la grafo motricidad, hacer los palotes; pero con los otros tuve que hacer el apresto de pre básica, las líneas, unir los puntos...” “...cuando llegamos a las vocales, el método que trabajo yo, trabaja la imagen y después lo asocia con las letras...” “...con que letra parte elefante, con la e, y cuál es la e,

que eso ya , la mayoría, el 60, 70% ya lo tiene, del curso, pero el Marcos, él se lleva su cuaderno a la casa el fin de semana y vuelve igual, en blanco, no hace tareas, no hay lectura, no hay trabajo” “...Son analfabetos” ...”la mamá del Marcos ha venido a conversar dos veces conmigo, y dentro del rato que ella viene, ella tiene toda la intención de que su hijo sea algo, que aprenda algo, pero esas intenciones son en “le compré los lápices, le compré los cuadernos y es lo que puedo hacer, y también tengo que ir a trabajar...” “...Poco, muy poco. “...son muy pocos los tiempos que estamos juntos. “...estamos prácticamente igual que los alumnos así, (utilizando tono de voz aguda, en conjunto a risas) oye a mí me paso esto, sabi que”. “...no sé si, la base que tiene ellos que traer para enfrentarse al primero básico con todo lo diferente que es el sistema ya de básica de lo que es en la pre básica, ellos venían súper preparados, súper preparados, no se em no se, el Marcelo, el Marcelo estaba contigo” “...el Marcelo, la Catalina, el Benjamín, son niños son, son súper despiertos, em ávidos de querer aprender, ávidos de de avanzar, de de traer la base que, a lo mejor yo necesitaba para el primero, ellos la tenían y la tenían súper bien, o sea	con las vocales las buscamos y las asociamos, después hubo que identificar los sonidos, de las letras dentro de las palabras” “...se podía trabajar el tema de cómo fomentar la producción de textos escritos...” “...los niños que venían de kínder del colegio, al tiro despiertos, señalan cuales empieza con e, termina con e, palabras que tengan e, e intermedia...o cuales parten con a, ellos ya venían súper bien” “... mis niños están cambiando palabras, leen una oración y la última palabra la tenían que cambiar por algo totalmente contrario, entonces ellos hacían una oración nueva...” “...me da un poco de susto como decirle que escriban sobre temas, porque no se cómo hacerlo...” “... no sé como fomentar el tema de la producción de textos en los niños...” “...Con la profesora que el próximo año va a tomar primero, estamos pensando en la creación de un libro viajero, donde escribiera yo un poco y ellos...” “...El libro viajero es como para fomentar el tema de la producción de textos...” “...los niños están haciendo el proceso de pensar cómo

yo, ellos tenían claritos como, como cuales eran los momentos de trabajo, los tiempos para dedicarse a realizar la tarea, o no sé en el nivel de apresto, yo no tuve que hacer apresto con ellos, ellos ya traían en apresto inicial, la grafo motricidad, hacer los palotes, ellos ya lo tenían, chum, chum ,chum (moviendo la mano) listo; ellos ya lo tenían, pero los otros niños no venían con eso, entonces yo tuve que hacer el apresto de pre básica, em las líneas, unir los puntos” “...claro, yo me atrasé casi un mes con el tema, y pero no sé, y cuando llegamos al momento de las vocales, el método que trabajo yo, “trabaja la imagen y después lo asocia con con las letras, entonces que es lo que es esto, el elefante, con que letra parte el elefante, con la e, listo, y el resto y cuál es la e, y vamos con las vocales de nuevo, que las buscamos las asociamos” “...y después pasó que hubo que identificar los sonidos, los sonidos de las letras dentro de las palabras; los niños que tenia la Irene al tiro despiertos, empieza con e, termina con e, palabras que tengan e, e, e intermedia... o cuales parten con a, combinaciones ai, ue, ua etc. ellos ya venían bien con eso, yo no sé qué es lo que hizo o como lo hizo, pero ellos venían súper bien “...no porque nunca, ni yo supe que iba a tomar primero básico” “...o sea, a ver, tengo a ya el Kevin, el Kevin es un niño súper capaz en relación al trabajo que el debiese realizar ... pero no hay avance con él, porque no hay avance, porque lo	se escribe la palabra como en el conocimiento de las letras...” “...Una actividad que realizaron los niños/as fue una tarjeta, yo los incentive de todas las formas posibles que ellos transcribieran lo que ellos esperaban o les gustaba...” “...los niños en la tarjeta pusieron dibujos, palabras que ellos ya tenían conocidas, eso fue como el inicio de la producción de textos que es lo que ahora me estoy dando cuenta que es necesario” “...Trabajar producción de texto, me da miedo hacerlo, porque los niños cuando no logran resolver les provoca frustración y eso de repente me preocupa un poco de miedo” “...en relación a la oralidad los míos están súper bien porque hemos trabajado todo el año, desde el primer día con lectura, yo les leo y ellos inventan finales o les ponen título, o todo eso y ahora con ideas claves, ideas súper claras del trabajo del texto” “...en lo oral tiene tiene que ver con la comprensión, que ellos entiendan que le haga clic...” “...Todos los días se trabaja una lectura distinta...” “...el trabajo con la lectura, lo hicimos con cosas súper cercanas para ellos, con los cuentos de la blanca nieves,

que hay de atrás en su casa no funciona, es una familia súper disfuncional y él se termina tornando un elemento disruptivo en la sala porque un cuando el si entiende lo que se está haciendo no hace nada y pasa que yo llego en lo mismo, por ejemplo los cuadernos pa' la casa, vienen sin tareas o vienen mal hechos o se dan las indicaciones y es otra cosa, y no es porque él para, o a lo mejor el papá o la mamá sean analfabetos, porque los papás saben leer, porque ellos tiene otra visión, no sé yo creo parte, porque no sé si la mama piensa que el colegio es malo todo está mal y da lo mismo si se preocupa, y es el discurso que tiene el niño, este colegio es malo mi mamá me va a sacar, entonces no hacen cosas, no hacen, no trabaja"

"...ella viene del grupo de la Irene, pero la chescari esta integración, no sabe leer aun, aun cuando ha tenido todo los apoyos, los papas son preocupados, asisten a las reuniones, se dedican al trabajo con la niña, peor es otro el problema ahí, son dificultades que tiene la niña y que nosotros en este tiempo hemos tratado de identificarla, la niña tiene una excelente ortografía, perdón escribe súper bien ...pinta todo súper bien, hace todo correctamente, pero no sabe leer todavía, entonces es súper diverso, súper diverso"

"...em hay algunos súper comprometidos, súper comprometidos con los aprendizajes de los niños, súper yo creo que el 60%, que están ahí siempre preguntando, hay una mamá que le cuesta mucho, que a ella le cuesta mucho y se sabe con dificultad pero esta súper preocupada que su niño aprenda y el niño avanza; entonces y hay otro 40% y puedo decir que hay dos o tres apoderados que yo no he

Bamby y después lecturas creadas por mi o por el Esteban o los libros que me prestó la Irene, o cuentos para los días de lluvia y así vemos poesía, de todo..."

visto jamás”

“...estaba pensando el tema trabajo de cómo fomentar el la producción de textos escritos, porque los niños, mis niños están cambiando palabras, en eso estaban hoy día, leían una oración y la última palabra la tenían que cambiar por algo totalmente contrario, entonces ellos hacían una oración nueva, entonces pero yo, me da un poco de susto como decirle escriban sobre este temas sobre cómo, porque no se cómo hacerlo, no sé cómo fomentar el tema de la producción de textos en los niños, no sé que

“...Con la que se supone va a tomar primero, estamos pensando en la creación de un libro viajero; que este va a ser un libro grandote con colores con una avión, con una foto de los niños que se yo donde ellos , yo partiera con la historia inicial, escribiera yo un poco y ellos se lo llevaran para la casa y completaran ellos mismo con algunas palabras eso es como una idea que tengo yo...eso como para fomentar el tema de la producción de textos, porque igual les cuesta todavía, ellos todavía están haciendo el proceso de pensar cómo se escribe la palabra cuando ellos ya están como con el conocimiento de las letras”

“...El final de primer semestre cuando ellos tenían que despedirse de su profesor que estuvo haciendo práctica que se yo, ellos tuvieron que hacerle una tarjeta y yo los incentive de todas las formas posibles que ellos transcribieran lo que ellos esperaban o les gustaba y ahí ellos pusieron algunos con dibujos, otro con palabras que ellos ya tenían conocidas

etc., eso fue como el inicio de la producción de textos que es lo que ahora me estoy dando cuenta que es necesario”

“...a ver, el punto no es que me de miedo hacerlo, es un preocupación de los niños porque cuando ellos no logran resolver se provoca la frustración y eso se da, y eso de repente me preocupa un poco.

“...los míos en oralidad están súper bien porque hemos trabajado todo él, desde el primer día con lectura, yo les leo y ellos inventan finales o les ponen título, o todo eso y ahora con ideas súper claves, ideas súper claras de del trabajo del texto

“...Claro entonces han sido súper bien el tema de lo oral pero claro eso también tiene no se eso tiene que ver con la comprensión, que ellos entiendan que le haga clic

Todos los días una lectura distinta

si y lo hicimos con cosas súper cercanas para ellos, los cuentos de la blanca nieves, que Bamby que no se qué y después lecturas creadas por mi o por el Esteban o los libros que me prestó la Irene, o cuentos para los días de lluvia y así hemos de mucho, poesía, de todo y entonces y ellos”

Matriz para el análisis: Reunión Reflexiva N°2 (RER)

Registro textual	Unidad de significado
RER1 bueno para mi escritura es compleja es bien profunda, ose uno se pone uno lo tiene tan incorporado que uno se pone a reflexionar en torno a que es lo que significa la escritura o el proceso de escritura, Para mí por lo menos, es un proceso que mediante signos yo puedo transmitir un mensaje y puedo transmitirlo de manera clara, mediante distintos símbolos y signos que yo puedo utilizar, en este caso son las letras pero también pueden ser otro tipo de cosas pero yo necesito transmitir algo un mensaje o algo, comunicarme y mediante símbolos y signos yo lo puedo expresar. Es que para mí es un medio de comunicación que tiene un sentido cuando uno lo socializa , porque qué sentido tiene que si yo escribo algo mediante mis símbolos, mediante mis signos, y si, el otro no lo va a atender	“...Para mí el proceso de escritura es complejo, es bien profundo”... “...El concepto de escritura uno lo tiene tan incorporado que no se pone a reflexionar que significa escritura o el proceso de escritura”... “...La escritura es un proceso mediante el cual a través de signos y símbolos puedo transmitir un mensaje de manera clara...” “...la escritura es para mí un medio de comunicación, que cobra sentido cuando se socializa con otros”... “para mí la escritura es establecer un sistema de signos y símbolos, que permitan transmitir un mensaje donde se intercambie información con otros”...

para mí eso es la escritura es establecer un sistema de signos y símbolos en el que podamos transmitir un mensaje que los demás también puedan recibir o recepcionar lo que yo quiero transmitir y viceversa es como eso, es como Claro un sistema de comunicación, me hace mucho sentido eso de se encuentra la esencia o el sentido en que es un sistema comunicativo, en el que yo puedo socializar y puedo establecer ciertos códigos quizá más universal, pero si, tomando el concepto de universal del grupo o del contexto donde yo me desenvuelvo, Ose se tiene que partir desde el contexto desde el sistema ir al signo propiamente tal, creo yo. trato de guiar digamos en el aula con los niños porque tiene que tener un significado, qué sentido tiene que yo le muestre estos códigos de manera aislada y ellos no lo pueden integrar a ninguna experiencia previa, a ningún contexto no creo que pueda trascender ese aprendizaje	“...La escritura es un sistema de comunicación”... “...La escritura va a depender del contexto donde yo me desenvuelva”... “...Para enseñar la escritura se tiene que partir desde el contexto comenzando desde el sistema convencional, ir al signo propiamente tal”... “...La escritura para los niños tiene que tener un significado”... “...Si muestro códigos de manera aislada los niños no lo podrán integrar a sus experiencias previas...” “...En la enseñanza de la escritura se parte de las experiencias previas, de lo que los niños hayan vivido, de las letras que conozcan, de cómo se comunican...”

porque no tiene sentido y coherencia para el niño, entonces en educación Parvularia se hace así, como partiendo desde el contexto partiendo de sus experiencias previas, de lo que ellos puedan haber vivido, de que letras ellos conocen, que formas ellos conocer de comunicarse ellos conocen a lo mejor, a mí me ha pasado que de repente tienen otras formas de signos que no son propiamente las letras pero le atribuyen un significado a esos signos que pusieron, y son capaces de elaborar ciertas historias ciertos esquemas a traves de esos símbolos y signos y a partir de eso yo puedo llevarlos a los códigos y signos universales Que ellos tienen que aprender para poder comunicarse y llevar ese proceso de comunicación con éxito digamos de emisor a receptor. sí, yo como lo mismo el grafema en si sería como la escritura, pero la producción a mí también me suena que tiene que ver más con conceptos de creatividad, algo más elaborado algo que tiene ya un proceso de elaboración digamos de situaciones de relaciones y que esas mismas situaciones se mantengan relacionando entre sí, que tienen una secuencia y que ellos eso me suena más a producción pero sí que noto una diferencia entre lo que es escritura	“...Los niños realizan escritura no convencional, pero le atribuyen un significado a esos signos y son capaces de elaborar ciertas historias a partir de eso”... “...Los niños, tienen que aprender signos convencionales para poder comunicarse y llevar ese proceso con éxito...” “...la producción me suena que tiene que ver con conceptos de creatividad, es algo más elaborado, que tiene ya un proceso de elaboración” “...Yo noto una diferencia entre lo que es escritura y producción de textos, porque es producción, producir”... “...cuando se le pide a los párvulos que hagan un cuento con los papás ahí vienen los conceptos de estos sobre la escritura, de la enseñanza que ellos recibieron, y tratan de hacerlo perfecto”...

y lo que es producción de textos, porque es producción porque de repente uno intenta trabajar con los párvulos por ejemplo la producción de un cuento ya y digamos los párvulos tienen la idea de producir un cuento saben cómo iniciarlo, como desarrollarlo y uno le pide que lo haga con los papas y ahí vienen los conceptos de los papas, de la enseñanza que recibieron ellos, entonces ellos lo tratan de hacer como prácticamente perfecto y yo no estoy pidiendo ese que me copien un cuento, estaba pidiendo la idea de un cuento y que el niño lo hiciera , entonces la verdad es que los conceptos que manejan las familias respecto de cómo ellos fueron educados, lo intentan traspasar eso también a los párvulos, y ahí entonces se producen esas Claro lo mismo que nos ha pasado aquí, de repente la familia tiende a invalidar este proceso, pero tía como le voy a traer esto si mire lo que hizo son puras rayas, son puras rayas, mire que, no pero eso era lo que yo quería si el cuento tenía una estructura del cuento, tenía hasta ilustraciones y la mama como que no, no, lo hizo mal En la universidad me costó muchísimo procesar ciertas cosas porque ya la profesora no me dictaba, la profesora conversaba acerca de los temas y era como entender todo eso, comprender todo eso que ella me estaba intentando transmitir y plasmarlo en un papel de manera rápida, para mí fue muy difícil, porque venía	“... los conceptos que manejan las familias sobre la escritura, como ellos aprendieron escribir intentan traspasarlo a sus hijos”... “...Me ha pasado que de repente la familia tiende a invalidar el proceso de sus hijos, sus primeras expresiones graficas”... “...me sucedió que cuando entre a la Universidad, la profesora no me dictaba, la profesora me conversaba, tenía que entender y comprender todo eso...” “...quizás hay procesos mentales que la escuela nunca priorizo, en relación al lenguaje escrito”...

totalmente mecanizada Claro, discriminación, rápidamente quizá esos procesos mentales no los tenía en ejercicio porque la escuela nunca...	
RER2 Bueno para mí digamos e la escritura es todo, es toda producción, es todo signo, es todo dibujo que mediante el cual el niño que se yo o la niña pueda expresar algo de su vida diaria, eso que es más o menos lo mismo Son las emociones y todo eso. bueno para nosotros que llevamos varios años ya en esta vida, es algo como tan obvio como tan mecánico que tal vez que se yo, no lo planteamos como con un significado los niños digamos que ellos mediante algún dibujo o algún signo, algún qué se yo garabateo o cualquier cosa que digamos ellos puedan realizar les sirva para expresar, expresar sus emociones, su pensamiento y su, o sea es importante reflexionar porque de	“...la escritura es para mí toda producción, es todo signo, es todo dibujo realizado por los párvulos”... “...mediante la escritura, el niño o niña puede expresar algo de su vida diaria”... “... escritura entonces vendrían a ser las emociones y todo eso”... “...yo no veo la escritura, no lo planteo con un significado”... “...los niños usan la escritura para expresar sus emociones, su pensamiento”... “...se debe comenzar la enseñanza de la escritura con las experiencias previas de los niños”...

repente es como tan obvio mecánico que Tenemos que partir digamos desde, en nuestros niveles que son transición cierto, e con las experiencias previas de los niños. finalmente ellos van mucho con los papás a la feria, van al supermercado cierto y de repente que se yo identifican ciertos logos y ciertas cosas que se yo que nosotras podemos ir digamos utilizando en el aula para ir de ahí mismo de esos, de esas palabritas y de esos logos que ellos conocen de ese símbolo ir digamos avanzando y digamos agrandando ese mundo de símbolos, ahora bien digamos yo pienso que tiene que ver arto con la madurez de ellos que como darse cuenta de ese mundo, de ese mundo que se yo lleno de signos y de símbolos y también tiene que digamos ver con el grupo curso todos los años los grupos son diferentes, tiene distintas características y de ahí digamos Partir con las mismas experiencias de ellos. lo que sucede digamos es que la motricidad digamos es como bien	“...los niños identifican ciertos logos que nosotras podemos ir utilizando en el aula para ir de ahí mismo, para comenzar a enseñar”... “...Yo pienso que los niños tienen que tener una madurez para darse cuenta de ese mundo de signos y símbolos”... “...Para enseñar es necesario partir con las experiencias que tengan los niños”... “...la motricidad es innata en los niños, pero la potenciamos a través del juego, ahí la vamos incentivando”... “...cuando hablamos de escritura estamos hablando ya de los símbolos convencionales”... “...la parte motriz se desarrolla mas con la práctica, cuando los niños pueden tocar, realizar movimientos con su cuerpo, así llegaran a realizar

innato en los niños em a través del juego, nosotras a través del jugo vamos incentivando digamos que ellos vayan realizando cierto que se yo ciertos ejercicios es que escritura estamos hablando ya de los símbolos Y digámoslo el grafema cierto entonces es como bueno, yo pienso que primero debería ser toda la parte digamos em la practica la parte que se yo mas, mas motriz en la parte que se yo donde ellos puedan tocar, puedan realizar digamos mas digamos a lo mejor movimientos con su cuerpo, para llegar digamos al grafema mismo porque es complicado o sea realizar una letra es complicado. Para mí es la escritura, bueno la producción Por ejemplo cuando un niño produce un texto, vamos a hacer un cuento por ejemplo y los niños que se yo le queda ya vamos a hacer esto primero esto segundo, este tercero y puede dibujar esa secuencia que se yo, que eso también es una producción de texto y ellos pueden digamos decir mirando el dibujo, decir que se yo que	el grafema, ya que, realizar una letra es complicado”... “...cuando el niños escribe, para mi es la escritura, bueno la producción”... “...producir un texto no solo es escribir es dibujar una secuencia, eso también es producción de texto, y además los niños pueden explicar esos dibujos”... “...los niños dijeron que tenía que haber y como lo íbamos a hacer, yo lo iba anotando en la pizarra, cada uno hizo una invitación para sus compañeros”... “...cuando los niños hacen sus producciones de textos introducen grafemas, siempre los mismos que uno mismo se los aprende”... “...el método Matte es mas estructurado, hay grafemas que van antes y otros después, ese método utilizo yo”...

cuento cree que se yo, yo hice esto por esto por esto otro y después paso esto otro y después paso esto otro. Eso lo organizaron ellos, o sea, ellos propusieron que querían realizar digamos esa experiencia digamos de la función de títeres y ellos dijeron como lo tenían que hacer, que tenía que haber y todo y lo anotamos en el papelógrafo, yo lo anoté en el papelógrafo, después ellos propusieron que iban a cumplir digamos de toda ese y después se hicieron las invitaciones, cada uno hizo una invitación a cada uno de los niños. Pero fíjate que los niños de hoy en día digamos, están como bien avanzados en eso, porque como ellos igual están viendo estos códigos, cierto, ellos igual los introducen en estas producciones de textos eee, digamos, bastantes digamos grafemas o sea, muchos, muchos, muchos, o sea, de hecho hasta uno se los aprende porque de repente, por ejemplo Millaray, que obviamente no escribe Millaray, pero yo ya veo digamos todos esos palotes y ah, ahí dice Millaray ¿me entiende? Es como eso, es como que va a la par en el fondo, o sea ahora en estos momentos, yo te digo y es verdad, yo estoy trabajando con el Método Matte y también es un poquitito que se yo estructurado en ese sentido digamos que hay algunos grafemas que van antes y otros después que se yo y todo el cuento, se van incorporando, pero lo he hecho así, en función de juegos y producción de textos, cosa que después cuando ya voy al texto, a la hoja, el niño como que es	“...Lo primero que escriben los niños es su nombre”... “...Trabajamos en situaciones diarias, en el caso de que día es hoy, yo los invito a dibujar la palabra, ver el sonido, así vamos construyendo de repente, así ellos van incorporando mas signos, mas números, van avanzando”... “... en las fichas que hay en la sala con los nombres, los niños se van aprendiendo el nombre de sus compañeros”...

normal que se yo, y hagan lo que en ese minuto digamos

De hecho, lo primero que ellos digamos escriben es su nombre, entonces de ahí parten esas letras que puede ser para un niño, a lo mejor, que si se llama Millaray, la M, va a ser como la más importante, entonces como que siempre va a estar como incorporando esa letra y buscando que se yo en otros textos que se yo, esa letra es de su nombre.

Claro, entonces van como incorporando, me pasa por ejemplo con el calendario. Nosotros todos los días vemos que se yo, qué día es hoy día, los niños mmm qué día es hoy día ya y me dicen y yo les digo oye pero ¿cómo se dibujará la palabra? y empezamos que se yo a ¿Quién sabe? Y tía “sí, el sonido de mi nombre” y pero ¿cómo se dibuja? Y va uno y lo dibuja y así vamos construyendo de repente y que se yo, digamos la fecha, que es algo de todos los días, entonces ellos ya van incorporando ya, más signos, más números, cierto, y por ahí que se yo vamos digamos avanzando en ese pero como te digo es como todo paralelo, o sea va una cosa también ligada con la otra, con la producción y van incorporando todo este tipo de cosas y es bien entretenido porque cuando ellos de repente toman un diario o tienen una revista, tía, bien contentos, tía mira, mira, mira así se escribe mi nombre, con esta letra dicen, ya, entonces..

Inclusive digamos tendiendo como ese banquito de datos de todo o una ficha con todos los nombres ellos mismos inclusive se van aprendiendo los nombres de los compañeros	
RER3 si, lo que pasa es que estaba recordando una actividad que hicimos hoy día, estábamos trabajando en comprensión del medio y estábamos pasando, terminando la unidad de la comunidad y eso, y habla sobre el respeto y yo les conté una historia que venía en el libro que hablaba sobre que sucedía cuando, cuando los niños iban al comedor, que no podían almorzar tranquilos, porque había mucho ruido, porque había mucho desorden porque los niños jugaban, etc., etc., entonces nació que había entre comillas generar normas de estar dentro del comedor y se crearon afiches y ellos, los afiches los crearon en relación a una imagen y a lo que tenían que decir, ya y qué proponen ustedes, ya, “no correr en el comedor”, listo, yo lo escribí y luego ellos hacían el dibujo y después ellos lo hacían en su cuaderno, ya y qué más, y así empezamos a resolver el problema comunica..., y obviamente estaban en relación a ponerlos en el... Trabajamos por palabra y en base a la palabra ellos van descubriendo la letra nueva, se refuerza, o sea las palabras vienen eee, reforzando la consonante anterior y la consonante nueva. Entonces hoy día estábamos trabajando la palabra vaso y haciendo	“...los niños crearon los afiches, los realizaron con una imagen. Yo les preguntaba ¿Qué proponen ustedes? Ellos dijeron no correr en el comedor, lo escribí en la pizarra y ellos hicieron el dibujo...” “...cuando trabajamos el Matte, lo hacemos por palabra y en base a la palabra los niños van descubriendo la letra nueva”... “...trabajamos la palabra vaso, haciendo las diferencias entre la B larga, la V corta, la uve, se les dice como suena la consonante, después como se escribe, los pasos para hacerlo, después como se combina con las vocales, y se arma el vocabulario”... “...Primero se trabaja todo el tema de la lectura, después se hace todo el trabajo de la escritura, donde los niños practican la nueva letra y la nueva palabra”...

ya todas las diferencias entre lo que algunos decían la b larga, la v corta, la uve, se les dice como suena la letra, después como se escribe, los pasos para escribir la letra, después como se combinan con las vocales, qué sonidos tiene y se arma el vocabulario, se hace la lectura del vocabulario, de cómo están las letras dentro de muchas otras palabras, en el inicio, en el final, al medio de las palabras, etc. Claro después cuando pasamos, o se hace todo el tema de la lectura primero, después se hace todo el trabajo de la escritura donde los niños practican la nueva letra, practican la palabra nueva, y luego se van armando, dependiendo de cómo se dé, si practican solamente la sílaba o se amplía el vocabulario con otras palabras, se trabaja la escritura, y luego al final todo eso viene con oraciones con lo que ellos creen oraciones o hay separación de sílabas, hay un montón de cosas al mismo tiempo que se trabajan... Estaba pensando, lo que pasa es que hay momentos en los cuales los niños escriben las palabras o sea se hace la lectura con letra imprenta y ellos las transcriben a manuscrita, y en muchas oportunidades los niños escriben según como ellos escuchan entonces, por ejemplo, la palabra racimo, ellos escriben la R,	“...durante la enseñanza hay un momento en el que los niños hacen la lectura con letra imprenta y ellos transcriben con manuscrita, en oportunidades ellos escriben como escuchan”... “...por ejemplo cuando hablamos de la palabra racimo, los niños escriben la R la C y la M y se saltan las vocales”... “...otro paso es cuando los niños lo tiene que confrontar a la palabra que escribieron a la palabra como realmente se escribe”... “... entonces los niños tiene que leer lo que escribieron, confrontándolo y tratando de pronunciar lo que escribieron”... “... cuando los niños van conociendo las letras, ellos solos van cambiando la forma de escritura de estas”...

después la C y la M, y se saltan las vocales,

Estaba pensando en lo complejo que es y en lo demoroso que es, porque uno después lo tiene que confrontar a la palabra como se escribe.

yo pocas veces, yo no tengo al niño que borra, y pocas veces yo les borro, confronto a lo que ellos escribieron y que ellos digan lo que escribieron y que traten de pronunciar o que traten de decir lo que dice

Yo quería aportar algo con el tema de los nombres, que los niños a medida que van conociendo las letras, ellos solos van cambiando la forma de escritura, y yo me he ido, bueno es primera vez que yo tomo un primero, me he ido sorprendiendo de algunas situaciones como esa, hay algunos que siguen escribiéndolo claro que un poco más ordenado, pero ya hay muchos que ya lo hacen solitos sin que uno les enseñe como escribir su nombre con manuscrita, eso como que también...

Matriz para el análisis: Reunión Reflexiva N°3 (RER)

Registro textual	Unidad de significado
RER2 nosotros tenemos el espacio de la lectura silenciosa cierto y también digamos eh un poco qué sé yo si es un cuento que el niño digamos vaya eh por los dibujos que sé yo, si reconoce algunos digamos de los símbolos, letras de los que aparece hay vaya un poco como prediciendo cierto de lo que de lo que se trata el cuento eh Yo por ejemplo eeh siempre parto digamos con el nombre porque es como algo tan, tan propio, que, que los niños que se yo comiencen, digamos a ver las formas de su propio nombre siempre ponte tu al principio les hago tarjetitas con el nombre, después los recorto con las formas que ellos vayan como reconociendo cierto en la forma de, de la palabra de su nombre. Eh luego que se yo eh voy con una canción, eh cantando que se yo los sonidos, los sonidos de la vocales por ejemplo, que ellos vayan reconociendo en su propio nombre la, la vocal por ejemplo cantando reconociendo que se yo ese sonido de ese símbolo reconociéndolo que se yo en su nombre entonces van como marcando que se yo lo que van reconociendo y así voy pasando por todas las vocales, trabajando con los nombre de todos en el fondo y para que, para que vayan digamos reconociendo un poco que se yo el sonido digamos del símbolo, con él, el grafemas con la imagen	“nosotros tenemos el espacio de la lectura silenciosa” “...reconocen algunos símbolos y letras que aparecen y así van prediciendo de lo que se trata el cuento...” “...siempre parto con el nombre, porque es algo propio, ahí los niños puedan ver las formas de su propio nombre...” “...al principio les hago tarjetitas con el nombre, para que ellos vayan reconociendo la palabra de su nombre....” “... los niños van reconociendo el sonido del símbolo en su nombre, y así voy pasando por todas las vocales y trabajo con los nombres de todos...”

nosotros también por ejemplo en la cuando eh llegamos que se yo vemos el calendario ya y también por ejemplo estamos eh iniciando cierto el nombres de las, de los diferentes días de la semana y los niños también me van diciendo ya cuando van reconociendo cierto los, él símbolos con el digamos con el sonido con el grafema ya, tía ese que se yo comienza con el sonido de mi nombre, ya, Mía MMM Mireya que se yo, Millaray me entiendes y entonces se van asociando y uno va incorporando decía a las base de datos empleada más eh mas simbología digamos para que ellos vayan como jugando con ello

lo hice para que ellos digamos fueran visualizando y que fueran digamos visualizando cierto que su nombre tenia eh estaba compuesto por unos símbolos, que era lo primero y que fueran eh digamos siendo un poco que se yo, mas eh se me fueron las palabra eh se me olvido, eh fuera más eh significativo a lo mejor que se yo

¿Para qué uno lee?

para informarse, informarse

con el fin de saber cómo eh se escribe mi nombre, a lo mejor digamos uno antes no, uno no le hubiera importado o sea realizando como tanta actividades con el sin fin de los niños empieza a como a interesarse cierto en, empieza a ver cómo se escribe su nombre

“...nosotros por ejemplo vemos el calendario, y estamos iniciando con los nombres de los diferentes días de la semana, así los niños van reconociendo ciertos símbolos, el sonido con el grafema, para que vayan jugando con ello...”

“...los niños fueran visualizando que su nombre estaba compuesto por unos símbolos, para que fuera más significativo...”

“...los niños empiezan como a interesarse, al ver como se escribe su nombre...”

“...que el niño vea en diferentes lugares su nombre, le permite resolver problemas comunicativos, siendo más participe a lo mejor...”

“...al ir viendo su nombre en diferentes contextos escritos, va a surgir la necesidad de resolver como realmente se escribe mi nombre...”

“...siempre he pensado que van como de la mano

que el niño digamos eh se esté viendo cierto, en los diferentes lugares su nombre eh resuelve problemas comunicativo en relación a que él digamos le está como siendo más participe a lo mejor o oh visualizando digamos con mas a lo mejor eso de ir viendo su nombre en diferentes contextos escritos de diferentes maneras también va a ver una necesidad de resolver de eh como realmente se escribe mi nombre claro yo siempre eh pensado a lo mejor estoy equivocada que van como de la mano la lectura con la escritura en este sentido, porque digamos que si bien es cierto digamos al niño le cuesta mucho menos reconocer, le cuesta mucho mas digamos llevar digamos la parte más de motricidad fina, digamos la parte que se yo, más abstracta en ese sentido, le cuesta menos visualizar, el niño primero que nada lo va relacionando lo que ve para luego digamos llevarla a la digamos a la práctica A lo mejor ahí está el problema, ahí está el problema porque el niño a la edad que tiene ve su nombre, ya sea en la ropa, en los mismos útiles, como lo escribe la mama, como la educadora lo escribe, el lo escribe diferente a lo mejor ahí está el problema bueno de hecho digamos aunque en algunas casas no haya	la lectura con la escritura...” “...tenemos en la sala una pequeña biblioteca de aula quizás con menos libros, pero que a los niños les llama mucho la atención y están interesados en ellos...” “...yo soy lectora, porque siempre ando con algún librito...” “... nosotros siempre enviamos tareas a las casas, y ese lleva una lectura que el adulto tiene que hacer, entonces nosotros estamos fomentando que los niños lean...” “... hay mucha gente que está interesada en leer pero no comprende lo que lee...” “...somos dos contra el mundo, porque todo el mundo está enfocado en el SIMCE” “...un señor del ministerio nos deposito la responsabilidad, dijo que teníamos la culpa de que

muchos libros he los párvulos tiene por ejemplo tenemos en la sala lo que llamamos una pequeña biblioteca de aula quizás con menos libros, pero, pero les llama mucho la atención digamos el texto de hecho lo están ojeando todos los días constantemente, que se yo, ellos están como interesados con curiosidad digamos por eh por verlos y cada día descubren algo nuevo en ellos, entonces son los niños o sea igual siento yo igual eh nuestro niños tienen como esa curiosidad yo soy lectora yo siempre ando con algún librito que se yo en el bolso he aparte de eso me gusta mucho interesarme en todo lo que sea medicina natural aromaterapia y todo eso me encanta me hizo pensar de que eh bueno yo en mi caso mi hermana... ella siempre me regaba libros, libros de cuentos siempre, siempre y ahora lo recordé cuando lo contó Carlos, y yo que sí, pero también estaba reflexionando a cerca de nosotros que nosotros por ejemplo ... enviamos siempre a las casas tareas... pero ese cuaderno de tareas siempre, siempre lleva digamos lleva una lectura que el adulto le tiene que hacer la lectura, que los niños siempre nosotros le enviamos, siempre de esa forma, nosotros digamos estamos fomentando también que digamos que lea hay otra problemática, que a lo mejor hay mucha gente que quizás si está interesada en leer pero no comprende lo que lee, por ejemplo las paginas las tiene que leer tres o cuatro veces para poder	los niños de cuarto básico no rindieran bien en la prueba SIMCE...”

comprender lo que lee Nosotras sabemos nuestra realidad y todo, pero somos dos contra el mundo de repente y cuesta mucho, cuesta mucho digamos, porque digamos a lo mejor que se yo, todo el mundo está enfocado en el SIMCE, que se yo, y en el fondo como vino un señor también el año pasado del ministerio y prácticamente el nos deposito a nosotras la responsabilidad, dijo que las educadoras de párvulo teníamos la culpa más o menos de que los niños en cuarto básico no rindieran bien en la prueba SIMCE. Que habla, como que de contexto educativo no hay.	
RER1 digamos como colegio igual se plantío desde un inicio, que hiciéramos un espacio de la lectura en algún momento de la jornada, entonces para eso existe como una planificación que es como transversal a desarrollar en los niños la capacidad digamos lectora Yo en lo personal lo trabajo en distintos momentos de la jornada dependiendo de los propios intereses de los párvulos, ya, hay días en que no lo pueden trabajar ya por las diferentes eventualidades que ocurren o por los diferentes eh por las diferentes propuestas del plan que uno desarrolla, nosotros planificamos mensualmente, ya y pero cuando lo desarrollamos lo hacemos en torno a una noticia, en torno a un cuento, en torno a algo que haya traído algún párvulo.	“...como colegio se planteo que hiciéramos un espacio de la lectura en algún momento de la jornada” “...existe una planificación que es transversal a desarrollar en los niños la capacidad lectora...” “...yo trabajo la lectura en distintos momentos de la jornada, dependiendo de los propios intereses de los párvulos...” “...intentamos que el párvulo experimente con la historia del cuento, que comprenda su sentido,

por ejemplo un cuento intentamos que el párvulo por ejemplo eh experimente eh con la historia del cuento y con lo que el cuento digamos le esta, con el nivel más comprensivo, no digamos con, con que el vea las, las letras como están expuestas en el cuento sino que más bien que el comprenda la historia o comprenda lo que sea que le dé a sentir eh lo que sea que estemos, que estemos digamos desarrollando en ese minuto, ya sea en torno a un, una noticia eh, una revista, un reportaje, lo que sea. en contextos con significado claro desde allí se podría a no sé si el contexto no se desde allí sería mas transversal se podría ideal una experiencia sería muy viable y es algo como muy transversal a la jornada o sea yo prepare algo y por supuesto uno toma en cuenta los necesidades y intereses de los párvulos pero el aprendizaje yo diría el sentido de ese aprendizaje es que sea en contexto digamos en, en una situación contextualizada si fuéramos, a sacar el afiche y fuéramos por ejemplo el afiche era en relación al lavado al cepillado de dental, si cepillado dental y era como que iban mostrando las etapas del cepillado dental y entorno a lo mismo muchos niños comenzaron a preguntar, alguien mencionaba el nombre correcto de lo que era por ejemplo no tía ahí se está cepillando los dientes, se está cepillando las muelas,	más que ver las letras y como están expuestas en el cuento” “...lo importante es leer en contextos con significado, desde allí el lenguaje sería mas transversal a otras áreas” “...uno toma en cuenta los necesidades y intereses de los párvulos pero el sentido de ese aprendizaje es que sea en una situación contextualizada...” “...en una experiencia donde se mostraban afiches habían montones de símbolos, que los niños no sabían lo que comunicaban...” “...los niños que son de transición menor empezaron a hacer sus propias expresiones escritas, mediante símbolos, mediante rayas, trazos...” “...nosotras sabíamos cómo iba ser la escritura de cada párvulo, por esto no invalidamos ningún tipo de escritura, ya que trabajamos en base a los

cepillando la lengua y entonces ciertos algunos de los niños iban diciendo si pero eso tía eso, eso eeh lleva la vocal de mi nombre y así lo fuimos contextualizando y así nos fuimos guiando, ya en torno a ese, en torno a ese afiche que mostraba ciertas situaciones y entorno cuando los niños puedan ir viendo digamos lo que aparecía, lo que ilustraba cada etapa, ellos digamos ellos iban reconociendo que se yo la A iban reconociendo las letras que para ellos eran significativas y nosotras mediante a eso mediante las mismas intervención pasadas de los párvulos fuimos como guiando y canalizando eso, esos conceptos que ellos tenían ahí había montones de símbolos que comunicaban algo y que los niños al final no sabían lo que comunicaba un mensaje símbolos letras en el nombre lo veo lo mismo los párvulos comienzan a interesarse por eh en el mismo desarrollo de la identidad ellos empieza a interesarse por saber eh cual es no sé si la forma pero eh es como, a ver, yo me llamo Aranza Tu te llamas Martina, A pesar de aquí yo escribí unos trazos unas rayas, aquí dice, dice Aranza pero allá la Martina escribió su nombre pero la Martina dice son distintos entonces tienen como la necesidad de desarrollar de eh de desarrollar no sé si la curiosidad pero de diferenciarse de identificarse de unos con otros entonces la necesidad de que ellos digamos como se escribe su nombre como se escribe el mío así lo veo yo	principios de la Educación Parvularia...” “la lectura es cómo interpretar lo que los símbolos me quieren transmitir...” “...generalmente leo para descubrir porqué, se dio una situación, busco una fuente, para resolver el problema que tuve en ese momento...” “...puedo reconocer abiertamente con mucha vergüenza, de no ser una lectora aun cuando soy una educadora...”

¿Para qué uno lee?

para saber más acerca de algún fenómeno, para informarse,
para entretenerse

es que estaba pensando en lo mismo, cuando nosotras
digamos eeh las mamás cuando mandaron los cuadernos los
mandaron algunos con nombres ya, el nombre del niño y resulta que
por ejemplo los niños que son de transición menor empezaron ellos a
ser sus, sus rayitas y claro sus propias expresiones digamos
escritas, ya, mediante símbolos, mediante rayas, trazos, ya,
entonces eh el Martin me acuerdo, escribiendo su nombre me dijo
eh tía eh aquí está mi nombre y pero como que él vio escrito lo que
él había escrito y vio en su cuaderno que había otro que había
escrito la mamá como Matías se escribía con A y él sabía que su
nombre Matías y lo puso con signos con trazos y como que empezó
a mirarlo y se daba cuenta que eran diferente, entonces como que,
eso va mucho también con la, con el entorno familiar, con el contexto
que el párvulo se desarrolla de como, como al párvulo le induce la
propia familia a descubrir la lectura de alguna determinada manera, a
encontrar la lectura de una forma más afable

bueno nosotras sabíamos en realidad cómo iba ser la escritura
de cada párvulo y no invalidamos ningún tipo de escritura, porque
como trabajamos en base a la, a los principios de la Educación
Parvularia

entonces al final es eso uno mediando uno valida la escritura del párvulo, pero después el propio párvulo va viendo su nombre escrito en distinta, en su misma ropa, en sus pertenencia y lo ve escrito de otra manera

el mismo caso que iba haciendo va evolucionando el siente que ese es su nombre

es como descubrir un poco como descubrir y confrontar lo que él escribió con lo que escribió la mamá y como lo leo, como lo interpreto eso, si al final eso es la lectura es cómo interpretar lo que los símbolos me quieren transmitir eso es como descubrir un poco y confrontarlo

las lecturas que tengo son solamente, bueno no solamente pero (risa) digamos por necesidad es como necesito saber porque se dio esta situación en el aula y me gustaría descubrir porque, porque se dio esta situación voy y busco una fuente ya sea bibliográfica en internet y la leo.... para descubrir, para resolver ese problema que tuve en ese momento

por un reportaje en la tv...con mi mamá nos comenzamos a cuestionar yo soy una educadora de párvulo y puedo reconocer abiertamente sin dejar de lado que eso me da mucha vergüenza, siento que de alguna forma no, no soy lectora y soy una educadora...y mi mama me dijo eh es que sabes que yo siento que

yo tengo mucha responsabilidad en eso, porque yo jamás a ustedes les regale un libro, jamás en nuestra casa había una biblioteca llena de libros, jamás eh en nosotros a lo más era como el diario, era para la información diaria, me decía pero nosotros como, como padres de ustedes jamás, eh siempre preferimos los otros regalos y nunca nos interesamos por regalarles un libro entonces era como ahí comenzamos a ver que había Claro en eso yo creo que todo va en la medida de cómo, como contexto educativo articulado y esta por ejemplo como dije yo en ese sentido, claro a mi me falta eso y de repente por no ser una persona lectora me interesa mucho sino que los niños hagan algo que les intereso, tomemos algo de la biblioteca del aula y trabajemos en torno a eso o que descubramos lo que dice la ficha acá porque tienen la necesidad de saber que dice ahí, porque es algo nuevo que nadie se los presento y entonces por eso pero que sacamos con hacer eso si de repente han llegado a primero básico, van a llegar a la básica y bueno uno nunca pierde digamos esa, uno no por esa razón no deja de perder la identidad y el ser fiel a los principios que nos llevaron a estudiar esto, pero uno también de repente como que se, somos tan fisibles nosotras también como educadoras	
RER3 las experiencias se hacen en base ah por ejemplo para pasar la primera, la no la segunda letra que es la MM hay entran las vocales y se conoce el grafema con el sonido de la palabra mamá, es decir que	“se les enseña a los niños que la letra se llama eme pero se pronuncia mmm, luego se hace la imagen mental del grafema en el aire y luego ellos los asocian con las vocales y después de eso de la asociación con vocales se les preguntas que

hay en ese momento se les enseña a los niños que la letra se llama eme pero se pronuncia MMM, hacer la imagen mental de la, del grafema en el aire y luego ellos los asocian con las vocales y después de eso de la asociación con vocales se les preguntas que palabras tiene el sonido MMM, sea inicial, intermedio o final y ahí se amplía el vocabulario. complejo un poco complejo tratar de asociar con lo para que le sirve a ellos y cuando ellos están en una etapa absoluta de solo recibir, ellos están absorbiendo claro pero yo lo hoy día estoy trabajando con la y griega, que les sirve a ellos como conector, como sonido inicial, eh como un sonido particular como un grafema particular y como sonido final también, entonces ahora ellos ya pueden asociar el grafema y griega como Y o como YYY y también hay palabras que se escriben con, con y griega o como hay palabras doble ele que suenan igual como suena la y griega para que usan la lectura los niños para el caso soy responsable estamos redundando en una cuestión súper técnica porque como para que yo estudio pedagogía si es para enseñarles a leer y mi rol esta cumplido cuando el niño aprende a leer, ahora después yo voy focalizando en ese conocimiento lo voy apoyándolo voy apuntalando con lo valorico, con lo social, con lo teórico etcétera,	palabras tiene el sonido MMM, sea inicial, intermedio o final y ahí se amplía el vocabulario...” “...ellos están en una etapa absoluta de solo recibir, ellos están absorbiendo...” “...estoy trabajando con la y griega, que les sirve a ellos como conector” “...yo estoy para enseñarles a leer y mi rol esta cumplido cuando el niño aprende a leer” “...el va conociendo las letras y las palabras y él solito lee lo que dice, aun cuando sea una palabra sin significado” “...mi función, es que lean, ahora si pudiera apuntalar ese conocimiento con una cuestión afectiva, social, valórica, mucho mejor...” “...fuimos a la biblioteca donde los estudiantes debían elegir un libro y comenzamos a trabajar en

pero mi fin es que el niño aprenda a leer eso, y el va descubriendo e que el va conociendo las letras y las palabras y el ya no dice oiga tío que dice hay sino que solito va y solito lee lo que dice aun cuando sea una palabra sin significado o que no tenga un significado que no sea significativa para él, el ya sabe lo que dice tú no encuentras importante que la lectura se dé en contextos significativos...claramente... no, si tiene importancia... esta es mi función, ahora si pudiera apuntalar ese conocimiento con una cuestión afectiva, social, valórica, mucho mejor o sea para que usen la lectura los niños si al cabo finalmente yo entiendo para una cuestión de comunicación eso era también lo que yo quería comentar hoy día, porque nosotros estamos trabajando para fortalecer un poco la comprensión lectora y ayer hicimos una cuestión súper sencilla que debimos haber hecho hace antes, llevamos los niños a la biblioteca los niños entraron se ubicaron llevaron su, su estuche y la actividad consistía en que debían elegir un libro y comenzamos a trabajar en relación a lo que ellos eligieron, y obviamente ellos sacaron los libros con mas colores que se yo, y después comenzaron a entender que un libro tiene que tener un titulo que tiene un autor, que, que es más llamativo porque tiene una imagen eso solito empezó a salir claramente empezamos a darnos cuenta	relación a lo que ellos eligieron” A través de la elección de su libro comenzaron a entender que éste tiene un título, un autor, que tiene imagen...” “...los niños que tienen mayor problema para adquirir los niveles iniciales de lectura y escritura son aquellos niños que no cuentan con libros en su casa...” “...les indique que había una imagen central y un el título y nos iba a decir entre comillas de que va a tratar un poco el libro...” “...incentivar un poco el tema del trabajo, de la lectura de ser capaz que los niños sepa para que son los libros...” “...buscando, encontré el libro el diente desobediente de Martina, que fue como súper llamativo para ellos, porque forma parte de sus vivencias”

también de que en las casas no hay libros... claramente la carta es distinta a un libro

claramente los niños que tienen mayor problema para adquirir los niveles iniciales de lectura y escritura son aquellos niños en los cuales no hay libros en la casa y eso descubrimos hoy

es que sabes lo que pasa por ejemplo a los niños que les gusta los dinosaurios obviamente sacan los libro, donde estaba la imagen de los dinosaurios pero después ellos pudieron leer que él, los dinosaurio alados, entonces ellos se dieron cuenta que ese libro les iba a servir para conocer los dinosaurio volador, y no a los dinosaurios en su totalidad porque aparecía un dibujo, entonces sucedía en muchas más, para muchos más niños.

no porque según como se fue orientando la actividad eh yo les indique que había una imagen central, donde había una letra central mas grande, llamativa, colorida y ese es el título y nos iba a decir entre comillas de que va a tratar un poco el libro, yo les explique un poco que el titulo les va a orientar a saber de qué se trata

como responsabilidad nuestra como profesores incentivar un poco el tema del trabajo, de la lectura de ser capaz que los niños sepa para que son los libros. Hoy día yo decidí por lo menos una vez a la semana vamos a tener que ir a la biblioteca

“...yo detestaba las lecturas del colegio...”

“...recuerdo que mi mamá nos regalaba libros de lo que nosotros quisiéramos...”

“...yo les regalo cuentos cuando los niños resuelven algún problema de lectura y así se incentivan a leer...”

entendiendo por lo que hemos hablado antes permanentemente tengo mi lectura personal a parte de lo que tengo que leer para poder trabajar

yo estaba pensando en lo siguiente, yo como parte de nuestro trabajo a ser que eso no decaiga por ejemplo a mi me entregaron una lista complementaria para el primero básico, todos los cuentos eran: los tres chanchitos, no sé, que no se cuanto; pero los niños están en una etapa en la cual todos están todos perdiendo sus dientes... entonces buscando, buscando y encontré el diente desobediente de Martina, que fue como súper llamativo para ellos, porque están, son parte de sus vivencias y les llamo mucho la atención, se lo leyeron todos y listo entonces insisto

estoy pensando en eso mismo es que yo lo que creo le pasa Irene porque a mí yo detestaba las lecturas del colegio y de hecho... yo me acuerdo de haber leído el principito cuando estaba en sexto básico pero ahora lo leí de nuevo porque tenía el interés de conocer de que se trataba y saber que lo leí y me demore un día en leerlo y me acuerdo que cuando estaba en la básica me demore semanas en leerla la cuestión...que lata era una cuestión así con un lenguaje bien complejo, pero estoy recordando que mi mamá eh desde que yo me acuerdo, desde que yo me acuerdo ella nos regalaba o el juguete y con un libro... y era mi mamá nomas, porque mi papá cero interés por la lectura pero mi mamá siempre y ella toda la vida a tenido un libro en el velador y toda la vida a mí y a mi hermana nos regalo un

libro de lo que nosotros quisiéramos hay algo que yo lo hice al principio el primer semestre fui allá por Meiggs que hay una montonera de locales, venden cuentos por cien pesos yo compre una chorrera así muchos y al principio con los niños y con dibujos colorear y que se yo ese era el premio que ellos recibían, cuando resolvían algún problema de lectura o ellos sabían que iban a recibir un cuento entonces comenzaron a leer	

Matriz para análisis (Objetivo 3): Reunión Reflexiva nº4 (RER)

Registro textual	Unidad de significado
“...es que la verdad es que yo te dije y tú me respondiste eso de la propuesta y ¿como la tienes?” “...cuando tú hablas de reunión veo yo esta etapa con algunas cosas no mas pero como mas juntos, reuniones ¿cada cuanto puede ser?” “...es que participarían entre uno...primero y ¿quien mas era...primero?” “...¿traen la propuesta escrita?” “...¿y esto no se puede incluir? No se puede articular, no mezclar no...” “...una de las cosas que me preocupa o es un poco de presión es que nuestros alumnos requieren una cierta sistematicidad respecto al método, entonces eso mismo a ellos les funciona...” “...entonces algo muy algo así como poco estructurado a ellos no les sirve porque ellos necesitan un poco que les ordenen...” “...o sea que les ordenen un poco la vida para poder aprender o si no se disparan, si no tienen esa sensación se desbandan les falta esta sistematicidad...”	“... ¿Cómo tienes la propuesta?” “... ¿Cada cuanto tiempo pueden ser esas reuniones de la propuesta? ¿Quiénes participarían? ¿Era primero básico y quien más? “...la propuesta ¿la traen escrita? Ambos métodos ¿no se pueden articular?” “...En nuestro contexto, nuestros alumnos requieren de una sistematicidad respecto al método...” “...A los niños algo así como muy poco estructurado no les sirve...” “...Los niños necesitan algo como un método, que les ordene la vida para poder aprender...” “...el profesor de primero básico le he sacado mas partido al método de lo pensado de los esperado, ha complementado la parte de la lectura y la comprensión lectora...” “... los estudiantes no solo están leyendo, sino que

“...Profesor Carlos de primero él ha sido muy sistemático yo creo que le ha sacado más partido al método de lo pensado de lo esperado, porque él ha podido complementar la parte de lectura en el trabajo que él hace y además la comprensión lectora ¿cierto?...” “...Cuando los chicos están teniendo en este minuto no solo están leyendo sino que además están teniendo una comprensión lectora...” “...Lo que yo creo que hay que fortalecer otras áreas o mejorar el proceso para que puedan ser a perse como dice Annette futuros lectores por naturaleza propia y no porque tengan que leer, de hecho hay varias orientaciones que están en esa línea...” “...de los otros cursos de tener sus lecturas diarias que se yo, se les pide leer sus lecturas domiciliarias que se yo leer claro de primero básico...” “...ya tenemos niños que por iniciativa propia con esto no mas, sin ninguna otra base de fundamentación están tomando en sus tiempos libres están tomando sus libros para leer o van a la biblioteca a leer...” “...A donde yo iba es una experiencia que nosotros tenemos aquí	además están teniendo una comprensión lectora...” “... para mejorar el método hay que fortalecer otras áreas, para que los niños a futuro puedan ser lectores por naturaleza propia y no porque tengan que leer en el colegio...” “...en los otros cursos se les pide leer claro desde primero básico, para ello hacen lecturas diarias y domiciliarias...” “..hay niños que por iniciativa propia, están tomando en sus tiempos libres libros para leer o van a la biblioteca...” “...La experiencia con el método Matte, con Carlos, ha sido tremendamente exitosa...!” “...La articulación es una necesidad de primero básico y kínder, es una necesidad que tenemos como colegio. Si se da de forma positiva y secuenciada, los niños llegaran con ciertas competencias, habilidades fundamentales desde primero...” “...Si, nosotros queremos de todas maneras niños lectores...” “...desarrollamos un trabajo para desarrollar lectura, escritura, matemáticas, todas esas

con el profesor Carlos que ha sido tremendamente extraordinaria y ver cómo podemos apoyarnos para el próximo año...” “...porque la idea de articularse, de hacer esta articulación de primero básico y kínder, me parece que es una necesidad que nosotros tenemos como colegio que se dé positivamente, secuenciada cosa de que lleguen con ciertas competencias habilidades fundamentales desde primero porque ahí la realidad es distinta...” “...no, si nosotros queremos niños lectores de todas maneras queremos formar niños lectores...” “...claro con el trabajo que nosotros denominamos para desarrollar lectura, escritura, matemáticas, todas esas habilidades...” “...yo en algún minuto te lo platee y siempre lo he dicho, el colegio es parte de la universidad hace cuatro años y recién este año cierto se ha hecho cargo...” “...los dos primero años los profesores dijeron: ¿bueno que quiere la universidad con nosotros? ¿Qué va a hacer? ¿Cuál va a ser la propuesta de trabajo? No hubo nunca una propuesta de trabajo, al tercer año nosotros empezamos con este cuento...”	habilidades...” “...el colegio es parte de la universidad hace cuatro años y recién este año se ha hecho cargo...” “...desde la universidad nunca hubo una propuesta de trabajo...” “...La articulación no ha sido un rotundo éxito, por falta de información, de capacitación, ha sido un punto negro en esta área de la educación...” “...cada colegio entendió la articulación a su manera...” “nos hemos reunidos para trabajar el tema de articulación, pero nos hemos quedado cortos porque no tenemos una base...” “...nosotros tomamos decisiones, nos juntamos y vimos que podíamos hacer aquí...” “me parece súper bien, súper bueno que vengan con una propuesta de articulación en lenguaje escrito, pero también es cierto que es una postura

“...sabemos que no ha sido un rotundo éxito por falta de información cierto de capacitación ha sido en realidad un punto negro en esta área de educación porque son contados los colegios...” “...Cuando tu empiezas a preguntar como trabajas la articulación en realidad cada uno entendió la articulación a su manera porque no hay algo claro...” “...hemos tenido reuniones para tratar de articularnos y tener espacios en común y ver las necesidades pero también nos hemos quedado cortos porque no tenemos una base...” “...Nosotros tomamos decisiones y nos juntamos y vimos que podíamos hacer aquí, que podíamos hacer allá ¿Qué te parece esto? ¿Qué te parece esto otro?...” “...y a mí me parece súper bien, súper bueno, pero también es cierto que un poco entender que es una postura ambiciosa, dado que teníamos esta autonomía cierto y no un trabajo mancomunado con la universidad y también necesitamos ver un poco que ha pasado con estas decisiones, aun siendo recién un año yo creo que hay desafíos y hay logros, lo más importante logros...”	ambiciosa, dado que teníamos una autonomía y no existe un trabajo mancomunado con la universidad y necesitamos ver que ha pasado con estas decisiones que tomamos...” “...nosotros necesitamos saber que tan productivo ha sido nuestro trabajo con el método Matte...” “... es cierto que queremos mejorar el concepto de lectura, sobretodo de la conciencia lectora, y poder tener niños lectores. Es ahí donde debemos articular o ajustar ese concepto de articulación...” “...queremos tener una estructura, mantener lo que estamos haciendo y ajustarnos a las necesidades de ustedes...”

“...necesitamos también saber que tan productivo ha sido nuestro trabajo...” “...es cierto que nosotros queremos mejorar el concepto de lectura sobretodo de la conciencia lectora y poder tener niños lectores, y alomejor es ahí donde nosotros debemos articularlo o ajustar ese concepto de articulación ese marco curricular...” “...tener una estructura pero un poco ajustarnos a lo que nosotros estamos haciendo y también a las necesidades de ustedes porque a mí me cuesta pensar realmente...”	
“...Algo que realmente me ha sorprendido mucho que acá se menciono que no hay una secuenciación de aprendizaje yo tenía entendido que aquí si existe una secuencia, porque también hay en primer ciclo una secuenciación de los aprendizajes, que no existe me sorprende muchísimo que esto no lo estemos aplicando...” “...lo que pasa es que los niños de acá viven en hogares mono parentales donde no hay una figura paterna o una materna que haga el trabajo, muchas veces un papá ausente, con papás drogadictos, con problemas de alcoholismo por eso el sentido del orden es como mas de auxilio, entonces acá se requiere formar una estructura que no está en el hogar...”	“...yo tenía entendido que aquí si existe una secuencia de aprendizajes...” “...los niños de este colegio viven en hogares mono parentales, donde no hay una figura paterna o materna. Con papás drogadictos, alcohólicos y ausentes, por eso damos un sentido de orden en la enseñanza, acá se quiere formarles una estructura que no está en el hogar...” “...¿la SEP nos obliga a continuar con el método

“...ya pero una consulta estamos obligados con la SEP continuar con el método como proyecto. “...claro podríamos partir con el segundo nivel de transición...” “...lástima que no haya venido la profesora Chandré...” “... de la acción porque tal como decías estamos hablando de articulación y es importante que las dos partes se articulen...” “...no pero yo hablo de articulación faltaría la otra parte la de básica para conciliar porque uno puede imponer supongamos que en este proceso de articulación estuviera solamente el primer ciclo de básica y estaría visto desde la perspectiva del primer ciclo...” “...de la acción porque tal como decías tu es importante que las dos partes se articulen...” ”... no hay como una articulación, de los dos puntos de vista...”	como proyecto de colegio?...” “...podemos comenzar con su propuesta en el segundo nivel de transición...” “...como es necesario tener las dos visiones, lástima que no haya venido la profesora Chandré...” “...para articular es necesario que estén las dos partes, educación parvularia y educación básica...” “...en el proceso de articulación deben estar los dos puntos de vista para que no esté visto desde solo una perspectiva...” “...es importante que educación parvularia y educación básica se articulen...” “... no se aprecia que haya una articulación desde los dos niveles, los dos puntos de vista...” “...si tengo que hacer un proyecto de articulación entre dos ciclos y solamente está participando uno, el otro ¿en qué medida participa?...” “...hay una necesidad que hay que superar, que es la articulación, y su propuesta se contrapone al método Matte, hay que ver entonces como armonizamos todo...”

“...articularse como se hablo como yo tengo que hacer un proyecto de articulación entre dos ciclos y que está participando solamente uno, entonces el otro nivel ¿en qué medida participa?...” “... hay una necesidad que hay que superar y esta por otro lado también contrapone el asumir el método y hay que ver entonces como armonizamos todo...” “... ¿Cómo armonizamos estos dos sistemas de tal manera que no exponemos a los alumnos que es una necesidad que tengo como director...” “...¿entonces como lo que ya estamos haciendo se contrapone y esta otra visión nosotros la podemos aprovechar? Tendría que ver que significa “...empezar el próximo año con el pre kínder ¿ya? también lo incorporamos a esta misma misión o solamente al kínder...”	“... ¿Cómo armonizamos estos dos sistemas de tal manera de no exponer a los alumnos, eso me preocupa como director...” “...lo que estamos haciendo el método Matte, se contrapone a su visión pero nosotros la podemos aprovechar...” “...podemos empezar el próximo año con el pre kínder, pero también lo podemos incorporar a kínder...”

“...que tiene habilidades lectoras, por lo tanto empieza a trabajar desde que empieza a leer y escuchar y la idea era fortalecer otras áreas...” “...claro eso es lo que me está haciendo ruido hace rato, continuaríamos la propuesta con el método Matte o ¿no?...” “... es que tampoco es una cosa de que no se puede interrumpir el proceso porque nosotros tampoco hemos evaluado...” “...si empezar el otro año con este tu proyecto en NT2 y ya no tendrían la base que tienen los niños de este kínder con el método Matte...” “... lo que pasa es que nos hace ruido porque no conocemos el método que nos viene a proponer...” “...quizás estaría bueno que tomáramos las horas del LEM el próximo año y se diera a conocer lo que tú quieres hacer, ver si los niños responden, si funciona y ver si nosotros como docentes también tenemos las capacidades, las competencias del trabajo y ahí ver...”	“...cuando el niño tiene habilidades lectoras, empieza a trabajar desde que empieza a leer y escuchar y la idea es fortalecer otras áreas...” “...si aplicamos la propuesta ¿seguiríamos con el método Matte o no?...” “...no se puede interrumpir el proceso, porque nosotros tampoco hemos evaluado los resultados del método Matte...” “...si comenzamos con la propuesta articuladora de lenguaje escrito el otro año en NT2, los niños no tendrían la base del método Matte...” “...tu propuesta nos hace ruido, porque no conocemos el método que nos vienes a proponer...” “...para comenzar a conocer la propuesta quizás estaría bueno que tomáramos las horas del LEM el próximo año, ver si los niños responden y ver si nosotros como docentes tenemos las capacidades...”

“... ¿la propuesta la harías en pre kínder?...” “...empezaríamos con NT2. NT2 es un año y el próximo año cuando esos niños pasen después pasaría a primero básico...” “...hemos tenido buenos resultados porque hay que decirlo...” “...nosotros también tenemos diferentes horarios, está el horario del método...” “... ellos van aprendiendo como a pensar, van aprendiendo el concepto de comprensión, también tenemos un espacio de lectura diario donde ellos toman diferentes textos que se yo...”	“...la propuesta comenzaría en el primer nivel de transición...” “ la propuesta comenzaría en NT2, después seguiría en primero básico...” “hemos tenido buenos resultados con el método Matte y hay que decirlo...” “...cuando trabajamos con el método Matte lo hacemos según el horario de trabajo...” “...los niños van aprendiendo como a pensar, van aprendiendo el concepto de comprensión...”
“...ocupado, tengo cosas que hacer...” “...porque me dijeron que tenía que venir pa ca, pero me llamaron y me dijeron que tenía que venir...” “...no me gusta como profesora, porque a mí me hizo clases, me hizo varias didácticas...” “... el método Matte que es una propuesta de trabajo de cambio que es con la ley SEP que yo no sé si es llegar y cambiarlo...”	“...estoy ocupado, tengo cosas que hacer...” “...vine porque me llamaron y me dijeron que tenía que venir...” “...la profesora Chandré no me gusta como enseña, me hizo clases, me hizo varias didácticas...” “...el método Matte es una propuesta de trabajo, que es con la ley SEP, no sé si es llegar y cambiarlo a la propuesta de ustedes...” “...El NT2 trabaja con el texto semilla, que es una base para lo que viene después en primero...”

“... el Nt1 trabaja una cosa el semilla es una base para lo que viene después en primer y habría una secuenciación de aprendizaje...” “... el método Matte está fundamentado en el marco curricular solamente que hay diferenciación en algunos conceptos el método Matte dice trabajar el inicio del fonético con las consonantes de mayor frecuencia en este caso el método Matte lo único que se salta, en el uso de las consonantes con mayor frecuencias, que eso se permita...” “...porque si claro lo que pasa es que yo estoy pensando en lo curricular y estoy tratando de pensar que alomejor no estoy haciendo el trabajo como corresponde por no seguir el marco curricular nacional pero yo hice un análisis cuando decidimos que hacer con el trabajo o con de lo que se hace o no con el otro y no estoy tan alejado...” “... por lo que yo estoy entendiendo es como que casi no estoy trabajando con el marco curricular porque el método Matte no lo permite y no es así y no es por defender el método Matte...” “... el tema de los resultados que nosotros hemos tenido con los niños eso no parte por mi parte por el análisis...”	“...el método Matte está fundamentado en el marco curricular, solo hay diferencias en algunos conceptos...” “...yo estoy pensando en lo curricular y estoy tratando de pensar que alomejor no estoy haciendo el trabajo como corresponde por no seguir el marco curricular nacional...” “... estoy entendiendo que no estoy trabajando con el marco curricular porque el método Matte no me lo permite...” “...el tema de los resultados que hemos obtenidos con el método Matte en los niños, no parte por mí, parte por el análisis que se haga desde UTP...” “ los avances tiene que ver con una estructura del trabajo que se realiza habitualmente en las horas de lenguaje...”

“...tiene que ver con una estructura del trabajo que se realiza habitualmente en las horas de lenguaje, tiene que ver con el apoyo a la comprensión...”	
“... nosotros trabajamos con el concepto de iniciación al método matte, en que el pre kínder, digamos se trabaja con algunas estrategias pedagógicas, que se incluyen en el aula y las mediaciones que uno hace en las experiencias...” “... el NT2 trabaja con el texto semilla y ahí trabajo con algunas estrategias y mediaciones que digamos que medio las actividades en las experiencias pero el NT2 es el que trabaja de manera más completa con el libro de semilla...” “...los propósitos son los mismos, pero si es lo mismo lo único que se cambia es la estrategia...” “...es importante tenerlo de ambos niveles, los marcos de ambos niveles para poder ver esta articulación...” “...porque encuentro que tenemos que poner los dos paradigmas, las dos miradas sobre la mesa para poder discutir...”	“...en NT1 trabajamos el concepto de iniciación al método Matte, se trabaja con algunas estrategias pedagógicas, que se incluyen en el aula y las mediaciones que uno hace...” “... cuando trabajo en el NT2 con el libro semilla, hay estrategias y mediaciones...” “...los propósitos del método Matte y la propuesta de articulación son los mismos, lo único que cambia es la estrategia...” “es importante tener el marco curricular de ambos niveles, para poder ver esta articulación...” “...para poder discutir es necesario poner los dos paradigmas sobre la mesa...”

“...eso es en cuatro años mas...”	“...los resultados se verán en cuatro años más...”
“...integrar al mismo Matte...”	“...la propuesta de ustedes se puede integrar al mismo Matte...”
“...¿ustedes van a proponer los aprendizajes?...” “...¿pero nosotros te podemos sugerir?...” “...aquí hay una persona que fue riguroso en el método Matte, también va a ser riguroso con el método que le vayan a pedir ¿cierto? porque pasa por la persona...” “...también estamos con un cambio de mirada, con un cambio de paradigma desde el otro lado y va con esa postura ¿Cómo nosotros desarrollamos esa mirada?...” “...pero no quiero decir tampoco que el método Matte está mal porque nos ha ido bien, como entrecomillas agregarlo al Matte porque nos ha ido bien...”	¿Ustedes son los que propines los aprendizajes esperados a trabajar? “...¿Nosotros te podemos sugerir lo que queremos trabajar?...” “...Si una persona es rigurosa con el método Matte, también será rigurosa con cualquier método que implemente...” “...Ustedes proponen un cambio de mirada, de paradigma, ¿Cómo nosotros desarrollamos esa mirada?...” “...no digo que el método Matte está mal, porque nos ha ido bien, ¿Cómo agregamos su propuesta al método Matte?
“... nos dimos cuenta en las reuniones es que lo vimos en el trabajo práctico porque es el enfoque el distinto...” “...ustedes plantean es que veamos el lenguaje y la escritura del	“...nos dimos cuentas en las reuniones de reflexión que el enfoque que ustedes proponen es el distinto...” “...ustedes plantean que veamos en lenguaje y la

marco de la comunicación y de obtener las competencias lectoras y habilidades dentro del lenguaje para manejarnos verse con estas habilidades...” “...tienen que ver con el lenguaje desde lo conceptual desde lo que es el desarrollo cognitivo y no desde la mecánica de aprender una técnica instrumental para desarrollar esas cosas que es lo que hace el método Matte...” “...probablemente los niños leen pero lo que dice María Cristina es que efectivamente tienen competencias lectoras y son lectores o van a ser lectores...” “...Por eso digo que el enfoque es distinto y lo que ustedes plantean es constructivista y como ustedes dicen se construyen los aprendizajes con ir haciendo el debate pedagógico, el análisis y todo eso que es distinto es otra mirada, es más significativo...” “...el pre kínder también podría comenzar cambiando totalmente de paradigma...”	escritura desde el marco de la comunicación y de lograr competencias lectoras y habilidades dentro del lenguaje...” “...la propuesta que plantean tiene que ver con el desarrollo cognitivo y no de aprender una técnica instrumental como lo hace el método Matte...” “...con el método Matte, probablemente los niños leen pero ¿efectivamente tienen competencias lectoras y son lectores o van a ser lectores?” “...ustedes plantean un método más constructivista, donde los aprendizajes se construyen con ir haciendo el debate pedagógico, es otra mirada y más significativo...” “...podría comenzar pre-kínder con el cambio de paradigma...”

Matriz para análisis (Objetivo 3): Reunión Reflexiva n°5 (RER)

Registro textual	Unidad de significado
“...es que sabes lo que pasa es que la otra vez no nos dijeron lo mismo...”	“...en la reunión de la vez pasada no nos dijeron lo mismo...”
“...la situación es la siguiente yo el próximo año comienzo con el método Matte en lenguaje escrito con el libro semilla y era incompatible el paradigma que se trabaja con el método Matte y el paradigma que propone la propuesta...”	“...yo el próximo año comienzo con el método Matte en lenguaje escrito y con el libro semilla, este paradigma es incompatible con la propuesta que proponen...”
“...ya es paralelo”	“...se trabajan el método matte y la propuesta, de forma paralela...”
“...ustedes tienen una pauta de lo que más o menos se debería pedir en forma general ...eso debería venir en el proyecto, como para nosotros pedirlo en el presupuesto, porque claro a mitad de año no tenemos dinero para comprar cosas...”	“...debe existir una pauta con los recursos que se deberían solicitar para el desarrollo del proyecto, para pedirlo en el presupuesto, ya que a mitad de año no hay dinero para comprar cosas...”
“...qué posibilidades hay de que lo que sea texto se ajuste a lo mejor a lo que van a ocupar ellos (los docentes) para trabajar...”	“... ¿Cual es la posibilidad de ajustar los textos que usan los docentes con los de la propuesta?...”
¿Cómo articulamos nuestras evaluaciones las que estamos haciendo nosotros en este minuto con las de la SEP, con lo ...que van a hacer ustedes, porque en este minuto hay una evaluación en lenguaje que mide varios ejes, entonces, ¿cómo articular ese proceso porque...”	“...como podemos articular nuestras evaluaciones las que hacemos de la SEP con lo que van a hacer ustedes, ¿Cómo articulamos ese proceso?...”
¿Cómo complementamos los elementos que estarían ausentes desde el punto de vista, para poder hacer una sola evaluación?... que sea mucho más práctico. A nosotros nos interesa lo de la SEP y a ustedes los de la propuesta MINEDUC...”	“...¿cómo complementamos los elementos que están ausentes para hacer una sola evaluación?”
...con respecto a eso, ¿las estudiantes en práctica	“...¿las estudiantes en práctica profesional serian las que

profesional serian las que diseñen y elaboren las planificaciones para determinar el resultado de esas evaluaciones?”	diseñen y elaboren las planificaciones, determinando el resultado de las evaluaciones?...”
“...tendríamos que diseñar tiempos entonces para que se pueda realizar esa implementación...”	“...para la propuesta tendríamos que diseñar tiempos, para que se pueda implementar...”
“...claro porque sería diseñar planificaciones que estuvieran en función de los requerimientos de la propuesta...”	“...habría que tener tiempo para diseñar planificaciones que estuviesen en función de la propuesta...”
“¿van a ser las con práctica profesional las que nos acompañen durante el semestre o son alumnas que vienen adicionales a implementar la propuesta?”	“...las estudiantes ¿son las de práctica profesional o son otras alumnas que vienen a implementar la propuesta?...!
“...no me queda claro, no sé si me perdí, ¿estos talleres son para docentes o son para los niños?... ¿y la propuesta para los niños?”	“...en el caso de primer año básico, ¿no tendría talleres con los niños?...”
“Sofía en este caso participaría en los talleres reflexión no más el 2011”	“...como profesora de primer año solo participaría de los talleres reflexivo...”
“...el problema es que yo, eso le estaba comentando a Cecilia, es que yo si tomo el primero del 2011 tomaría el segundo el 2012, entonces seria Carlos que debería estar aquí.”	“...el problema es que si yo tomo primero el 2011, tomaría el 2012 segundo básico, entonces Carlos, el otro profesor, debería estar aquí...”
“...si es que fuera así... tendría que participar la persona que tomo primero el próximo año, para que no se pierda el trabajo...”	“...entonces tendría que participar la persona que tome primero el año 2012, para que no se pierda el trabajo de las reuniones reflexivas...”
“tendría que ser con los cuatro profesores de primer ciclo...”	“ en el trabajo reflexivo tendría que estar los cuatro profesores de primer ciclo..”
“...o los cuatro profesores de primer ciclo, para que no tengamos que hacerlo de nuevo en el fondo”	“...si están los cuatro profesores de primer ciclo, no habría que hacer de nuevo las reuniones reflexivas...”
“...yo no tenía idea como venia la propuesta, entonces el próximo año es la acción, solamente en kínder”	“...yo no sabía cómo venia la propuesta, el próximo año solo se trabaja con kínder...”
“...la idea es ir formando acciones y recursos...”	“...la idea es ir elaborando acciones y recursos que

	fomenten las competencias...”
“...o sea la buena iniciativa sin duda”	“...la propuesta es buena iniciativa, sin duda...”
“...tendría que profundizar en la propuesta porque en realidad estoy tratando de aunar en mi cabeza el Matte y todo el trabajo que esta propuesto para el próximo año y la propuesta...”	“...yo tendría que profundizar en la propuesta, porque me cuesta aunar el Matte y todo el trabajo que esta propuesto para el año y el trabajo de la propuesta...”
“...es que yo no tengo la experiencia y a lo mejor...”	“...yo no tengo la experiencia del trabajo con el Matte...”
“...porque son dos libros semillas mas el texto digamos de la sala e igual uno anda con el tiempo así como justito, justito, justito, o sea tomando digamos actividades en la mañana en la tarde, que se yo, de repente cuando no había taller también trabajaba en el libro, o sea utilizando todos los periodos...”	“...el trabajo con el Matte son dos libros semillas mas el texto del MINEDUC, uno anda con el tiempo justo...”
“...pasa es que el Matte es muy, muy estructurado a lo que es todo el año, viene planificado completo...”	“...el método Matte es muy estructurado, todo el año viene planificado...”
“...el tiempo que le vamos a dedicar al taller con los niños...”	“...hay que ver el tiempo que le vamos a dedicar al taller oral, lector y escritor con los niños”
“...en esta propuesta hay que tener claro, clarísimo cuantos días de la semana ocuparíamos para trabajar en esto...”	“...es necesario tener claro cuántos días de la semana ocuparía la propuesta...”
“Digamos es una reflexión de todos los docentes, en conjunto porque igual yo el próximo año no vengo en las tardes...”	“...las reuniones reflexivas es de todos los docentes, en conjunto...”
“...no es que el libro que nosotros usamos, el texto, lo que nosotros necesitamos acá es la biblioteca de aula que contiene libros de cuentos, diferentes tipos de textos...”	“...lo que nosotras necesitamos acá es la biblioteca de aula, que contiene diferentes tipos de textos...”
“¿Cuántas horas tienen contempladas en la semana?”	“...cuantas horas de trabajo contempla la propuesta a la semana..”
“...no es nada, no es que vaya a centralizar toda la jornada...”	“...entonces no es nada, o sea la jornada no se va a centralizar en la propuesta...”

“...lo que pasa es que nosotras tenemos biblioteca de aula ¿se hizo una evaluación en torno a los textos que nosotras teníamos? Porque nosotras tenemos biblioteca de aula, tenemos un aula letrada, teníamos tenemos todas esas iniciativas ...”	“...nosotras ya tenemos biblioteca de aula, tenemos aula letrada, ya tenemos las iniciativas de la propuesta...”
“...yo sigo sosteniendo eso tendría que profundizar bien la propuesta, porque yo ya tengo bien profundizada lo del matte, yo sé bien lo que tengo hacer, los propósitos que no hemos puesto para el nt2 en el 2011, por lo que tendría que analizar y profundizar bien la propuesta con el fin de el tiempo que tenemos contemplado con los niños cumplir los propósitos que ya tenemos contemplados y la propuesta de las chiquillas ...”	“...sigo sosteniendo que tendría que profundizar bien en la propuesta, porque ya profundice lo del método Matte, ya se bien lo que tengo que hacer y los propósitos que nos hemos puesto para el NT2, entonces tengo que ver bien los tiempos...”
“...y no agobiar a los niños ni a nosotros... y que las chiquillas puedan realizar su propuesta y pueda ser del todo acogida”	“...es necesario no agobiar a los niños ni no a nosotros, para que las chiquillas puedan realizar la propuesta y que sean acogidas...”
“...el párvulo igual tiene un horario, donde está distribuido armónicamente un poco los diferentes ámbitos y áreas de aprendizajes con una carga horaria igual que en básica. Con horas para trabajar el lenguaje escrito, lenguaje oral y con horas para trabajar las otras áreas... y quedan espacios ...”	“...en educación parvularia tenemos una caga horaria igual que en básica, con horas para trabajar el lenguaje escrito, el oral, y quedan espacios...”
“...el de seres vivos, relación con el medio tiene bastante espacio y disponibilidad para acotar, dejar ahí un bloque...”	“...sobra tiempo en seres vivos, relación con el medio, hay disponibilidad para acotar y dejar ahí un bloque...”
“...pero eso se ajusta en el horario, en estos minutos eso está ahora en las tardes pero eso es movable, se sube una y se baja otra...”	“...los talleres con los niños se ajusta en el horario, en estos minutos el tiempo está, es cosa de acomodarlo...”
“...yo creo que hay que revisar el horario para buscar una...”	“...hay que revisar el horario para buscar los tiempos...”
“...tenemos que leerla, porque este punteo es a modo	“...tenemos que leer la propuesta porque este punteo es a

general”	modo general...”
“...niñas la última pregunta, en el departamento se contemplo que las estudiantes en práctica tuvieran disponibilidad también en la tarde... como para que nosotros podamos trabajar en las tardes”.	“...¿se contempla que las estudiantes en práctica profesional tengas disponibilidad en las tardes, para poder desarrollar la propuesta en las tardes?...”
“...lo que impone el departamento está en función y ser flexible a las condiciones de la propuesta. Si la propuesta va cambiando durante el tiempo, y las niñas requieren más tiempo, nos vamos a tener que quedar en las tardes.”	“...el departamento está en función de ser flexible, con la propuesta y el tiempo de esta...”
“...nosotros tenemos todo el trabajo planificado para el próximo año, por eso tienen que traer todo claro para nosotros incluirlo, dentro de lo que tenemos que hacer.”	“...nosotros tenemos el trabajo planificado para el próximo año, por eso la propuesta debe estar clara para incluirla a lo que tenemos que hacer...”
“...todo eso se tiene que ajustar porque al final esos pequeños detalles terminan siendo grandes cosas...”	“...todo eso se tiene que ajustar a los tiempos porque al final son pequeños detalles que terminan siendo grandes cosas...”
“...pero no nos pongamos complicados esas cosas se solucionan porque estamos en diciembre, eso aun eso no se ve”	“no nos pongamos complicados esas son cosas que se van solucionando, no hay que ponerse complicados...”
“..hacerlo en las primeras horas cuando los niños van llegando, hacer pequeñas lecturas”	“quizás la lectura se debe hacer en las primeras horas cuando los niños van llegando...”
“...o hacerlo derechamente en la biblioteca”	“en primero básico la lectura se puede hacer derechamente en la biblioteca...”
“...si... eso hay que reconocerlo, hay más claridad también”	“...si hay que reconocer que la propuesta tiene más claridad también...”
“...claro porque si se potencia esto esta súper bien”	“...si la propuesta potencia las competencias lectoras y escritoras esta súper bien...”

❖ **Matriz 2:** Definiciones de las categorías

2.1 Matriz 2: Definición de la categoría (Objetivo 1)

Categoría	Definición de la categoría
1. Articular es hacer lo mismo en ambos niveles educativos	Esta categoría alude al significado que le otorgan los informantes al proceso de articulación, la importancia que le atribuyen y las acciones que desarrollan para favorecerla.
2. La articulación, no posible en éste contexto escolar	Esta categoría alude a aquellos aspectos que los informantes consideran como limitantes para llevar a cabo un proceso articulatorio entre los niveles de transición y primer año básico y sus propuestas para que este proceso sea efectivo.
3. Como enseño la lectura y la escritura	Esta categoría alude a como los educadores realizan la enseñanza de la lectura y la escritura, específicamente a lo que se refiere a sus prácticas pedagógicas, vista desde su discurso y registros de observación realizados en aula.
4. Aspectos claves a considerar en la enseñanza del lenguaje escrito.	Esta categoría alude a los aspectos curriculares elementos que consideran los informantes en la enseñanza del lenguaje escrito, tales como las necesidades del grupo, los recursos y la organización del espacio físico, entre otros durante la enseñanza del lenguaje escrito.
5. Existen muchas dificultades que no les permiten a los niños y niñas comprender el lenguaje escrito.	Esta categoría alude a las diferentes concepciones de lenguaje escrito, que poseen los informantes considerando sus experiencias personales y prácticas en el aula, en torno a esta temática.

6. ¿Cuál es el mejor método para enseñar el lenguaje escrito?	Esta categoría alude al método que los informantes de ambos niveles, utilizan para la enseñanza del lenguaje escrito, además de su sentir y pensar frente a esta implementación. A partir de esto, subyace el modelo de enseñanza del lenguaje escrito que se da a conocer en su discurso y práctica.

2.2 Matriz 2: Definición de categorías (Objetivo 3)

Categoría	Definición de las categorías
1. Desconocemos lo que ustedes plantean.	Esta categoría alude a la falta de información o descontento que presentan los educadores respecto a una enseñanza más constructivista, presentada en la propuesta de articulación de lenguaje escrito. Además se aborda como los agentes educativos enfrentan la presentación de la propuesta de articulación, viendo su postura frente a este tema.
2. Con el Matte nos ha ido bien.	Esta categoría alude al sentir y pensar de los educadores, respecto a la implementación del método Matte y su postura frente a implementar una nueva forma de enseñanza del lenguaje escrito, considerando la articulación entre educación parvularia y primer año de enseñanza básica.
3. ¿Cómo podemos articular las dos formas de enseñanza?	Esta categoría alude a la visión de los distintos educadores, respecto a cómo se puede abordar el trabajo de enseñanza de lectura y escritura desde una visión más constructivista pero manteniendo la forma de enseñanza del método Matte, es decir mezclando las dos formas. También se hace alusión a la resistencia al cambio de algunos agentes educativos, manteniendo la enseñanza con el método Matte.
4. La propuesta debe adecuarse a nuestro roles	Esta categoría hace alusión a las relaciones que hacen los informantes entre las acciones que conlleva la propuesta y las funciones que se emergen de sus roles como educadores.
5. La propuesta es aplicable a nuestro contexto	Esta categoría tiene relación a la actitud que presentan los agentes educativos frente a la futura implementación de la propuesta, tomando como referencia las interrogantes y aportes que estos hacen en relación a las acciones proyectadas a corto plazo como lo son la implementación

	de experiencias de aprendizaje y las acciones que estas conllevan.

❖ **Matriz 3:** Descripción de las categorías

Matriz 3: Descripción de las categorías (Objetivo 1)

Descripción de la información			
Categorías	EPNT	ESNT	PPAB
Articular es hacer lo mismo	“...en el nivel de educación parvularia trabajamos de forma más articulada, viendo por ejemplo que aprendizajes estamos trabajando”... “...Nos cuesta aunar las mismas experiencias, pero si trabajamos en torno a un eje temático, los espacios, todo ese se puede potenciar entre niveles”... “...para contextualizarlo un poquito a cerca de los niños que entraban a primero básico, entrego a Carlos el informe de los niños...” “...la articulación es fundamental para los niños, para los educadores, para	“...tiene que ser factible la articulación, de lo contrario, no habría investigación...” “...ustedes hacen todo un trabajo con nosotros, ustedes nos hacen preguntas sobre articulación pero, la decisión no es nuestra, es de los directivos, ellos son los que deciden...” “...hago un perfil de cada niño se lo muestro al profesor de primero básico y todos los datos de las familias para que el sepa, digamos, como es que viene mi curso...” “Por iniciativa propia heee...le entrego al profesor de básica los perfiles de los	“Para articular los niveles podríamos decir sabes que yo voy a pasar esto y esto, este es el desarrollo motor y así lo vamos a trabajar, hazlo tu de esta forma para yo saber...” “...nunca sabes con que te puedes encontrar al recibir a los niños y niñas para primero básico, a lo que te enfrentas...” “...espero que los niños vengan con esos conocimientos previos que trabaja el semilla (texto de estudio)” “(...) yo estoy esperando que el próximo año, los niños lleguen con eso.” “...los niños que venían de kínder del colegio, al tiro despiertos, señalan cuales

	la comunidad educativa”... “...yo creo que la articulación es como todo el sentido, si hay sentido hay significado, si hay significado hay trascendencia, y si hay trascendencia hay aprendizaje, para mi es ese hilo esa cadena”... “...yo veo la articulación de una forma tan práctica, tan fundamental, que lo tratamos de llevar de esa manera, en la práctica”...	niños”. “...A los niños y niñas los tomamos en pre Kinder y los dejamos en kínder y después bajamos, así uno ve los resultados, uno va viendo más nítidamente los mismos...”	empieza con e, termina con e, palabras que tengan e, e intermedia...o cuales parten con a, ellos ya venían súper bien” “...Los niños/as que vienen desde Kinder de este colegio ya saben leer ya que la base que traen para enfrentarse a primero básico con todo lo diferente que es el sistema de básica y de lo que es en la pre básica, vienen súper preparados...” “...el Marcelo, la Catalina, el Benjamín, que vienen desde Kinder traen la base que yo necesitaba para primero...” “...estos niños tenían claritos cuales eran los momentos de trabajo, los tiempos para dedicarse a realizar la tarea...” “...Los niños que venían de Kinder ya traían el apresto inicial, la grafo motricidad, hacer los palotes; pero con los otros tuve que hacer el apresto de pre básica, las líneas, unir

			los puntos...” “...los niños de la Irene lo hacían el apresto pero así ¡volando!, volando” “...yo me saco el sombrero por los niños que yo recibí de kínder, porque son los que avanzan...” “...con los que vienen de kínder se torna otro desafío porque ellos van más rápido, entonces hay que estar más pendiente de ellos, cómo avanzan más rápido” “...la formación valórica, de hábitos, de los niños que entregó la Irene, son nada que decir en comparación, con los que llegaron desde otro jardín”. “...con los niños que venían de afuera avanzaban muy poco...” “...el trabajo articulado facilita la labor, va a servir para que el profe de primero no se

			detenga en apresto, sino en las dificultades que tengan los niños” “...no conozco el decreto de articulación” “...hay algunos padres súper comprometidos con los aprendizajes de los niños, hay un grupo que están siempre preguntando, mientras que otro no, además hay dos o tres apoderados que yo no he visto jamás...” “...con los niños de afuera hubo que hacer de todo para que entendieran cual era el ritmo de trabajo que tenían que seguir...”
La articulación no posible en éste contexto escolar	“...yo creo que es fundamental que en la propuesta se pueda aunar criterios, es necesario una apertura de todos, no solo en el aspecto actitudinal, sino que mas en el procedimental, ni siquiera el conceptual, todo esto a partir de la reflexión”...	“...entonces en ese sentido los horarios también de ellos los docentes son diferentes, ellos van a otro recreo, nosotros a otro horario”. “...no se habla mucho de la articulación en las reuniones de profesores, estamos como los alumnos”	“...con la profesora de educación Parvularia nos vinculamos muy poco...” “...son muy pocos los tiempos que estamos juntos (profesor educadora)”. “...cuando llegué al colegio, presenté un proyecto al director, para hacer una o dos horas de educación física con

	“...el colegio no nos brinda un tiempo, una instancia para poder reunirnos como profesores, además nuestros bloques, nuestros recreos con los de básica son distintos, así que ni siquiera tenemos la oportunidad de dialogar informalmente”... “en la propuesta tiene que haber un espacio, un tiempo, no solo espacio físico, sino que horario para reunirnos, y decir mira: esto y esto es la mejor manera de trabajar, o tengo esta propuesta, analicémosla o ejecutémosla...” “...el PEI del liceo, no aborda temas tan profundos como la articulación, pero si en aspectos generales, considerando que el colegio tiene los tres niveles educación”... “...en las reuniones de profesores, se priorizan los	“...No nos podemos reunir con los demás docentes por el tiempo, al tener horarios diferentes, por ejemplo ellos tienen ese periodo donde se reúnen todos los profesores, y nosotros no lo tenemos, no vamos a desayunar con los colegas porque nosotras estamos prácticamente todo el día en la sala...”. “...La propuesta de articulación no depende de nosotros los educadores, o sea ustedes nos hacen la entrevista a nosotros, hacen todo el trabajo con nosotros, pero eso no depende de nosotros, no depende de los educadores sino de los directivos...”. “La articulación depende de las autoridades del establecimiento...”.	los niños de pre-básica, al igual que en la básica pero, no resultó por horario...”

	temas a tratar y por razones de organización administrativas digamos no coincidimos en el tiempo para destinarlo exclusivamente al tema de la articulación y hacer reflexión pedagógica”. “...de repente como educación parvularia, estamos un poco limitadas en relación a las decisiones que se tomen como colegio y como nivel, se consideran aspectos de la educación más formal”... “...en la articulación deben participar las educadoras, el profesor, el director, la jefa de la unidad técnica pedagógica, yo creo que todos tenemos que estar de acuerdo en realizarla”...		
Como enseñó la lectura y la escritura.	“...En la enseñanza con el Matte ocupamos mediaciones específicas por ejemplo cuando enseñamos el abecedario”...	“...hago una actividad de forma lúdica...tenemos que ir anotando los ingredientes y posteriormente los niños desarrollan la receta de cocina así hay una actividad	“...tu tienes que nivelar los conocimientos de los niños primero (...) para comenzar a construir el contenido...” “...relata la historia mientras

	“...En el caso del pre-kínder ocupamos pequeñas mediaciones, pequeñas ambientaciones, no como en el caso del kínder”... “...los niños no tienen ningún tipo de hábito, y no estamos hablando solo de hábitos de estudio, todo lo que se ha podido hacer entorno a eso es lo que ha hecho el colegio”... “...Tenemos varios recursos, el libro del Ministerio, el cuaderno de tareas, enviamos de repente ciertas indicaciones, el cuaderno también es un medio de comunicación”... “...como educadora tienes que ser más flexible, porque	donde van desarrollando más y no es tan y punto me entiende, se nota la educadora de párvulos, tratamos de ir digamos trabajando con los niños estos textos significativos para él, y es más entretenido” “...cuando me comienzan a preguntar yo les comento que lo hicieron bien...”. “La educadora ofrece a un niño la tarea de contar los varones que asistieron y luego registrar”. “la educadora le dice a un niño “ahora lo escribes bien, porque tu compañero... ¿que escribió antes? Realizando la pregunta para que el niño detecte en que se equivocó su compañero ¿y cómo se escribe trece?”. ““tu compañero se repitió porque se volvió a portar bien”, el niño sigue	muestra dibujos del texto, lee las pequeñas frases a los niños/as, complementando con los dibujos hasta la última página” “vuelve a leer el texto y el educador les realiza una pregunta respecto al texto “¿Qué será el amigo invisible?”...” “...Respondan las preguntas de selección múltiple marcando con una equis en sus guías la primera pregunta” “...al no comprender las instrucciones del educador de básica los niños y niñas dicen “¿Qué hacemos?” mientras que esperan que el profesor indica lo que deben hacer...” “El educador Carlos Lizama y Niños/as leen al unísono... Todos los niños y las niñas siguen la lectura junto al profesor” “...el educador y los niños/as siguen esta lectura en voz alta... todos leen al unísono:

	entendemos que el niño es una persona integral, si no logró desarrollar ese aprendizaje en el primer semestre lo lograrán en el segundo”... “...el kínder es más formal porque trabajan con un texto, el libro semilla”... “...El método Matte de enseñanza es con las normas el abecedario”... “...van por si mismos viendo el sonido de ciertas letras, yo no les dicto el nombre, no es que le digamos mira así se escribe tu nombre, uno comienza a partir de las necesidades que tengan, podemos partir de la identidad de cada uno”... “...El método Matte es	regañando. La educadora le pide al grupo que aplaudan a los destacados de la semana”. “La Educadora pregunta quién sabe escribir cierto número.” “La educadora y técnico suben la intensidad de su voz para comunicarse con los niños...”. “...la asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?... al escuchar una respuesta incorrecta ella da la respuesta a su pregunta...”. “...al principio les hago tarjetitas con el nombre, para que ellos vayan reconocimiento la palabra de su nombre....”. “... nosotros siempre enviamos como tareas una lectura que las familias tiene que hacer, así fomentamos que los niños lean...”	los buques navegan en el mar y llegan a los puertos.” “El Educador pide escribir la palabra buque dos veces, luego pide escribir cuatro veces la sílaba “que”... y escribir bajo la imagen su nombre” “... nos pondremos en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla... los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta...” “... el profesor instala un computador y proyector, se conecta a la página youtube, y proyecta un video llamado la danza de los girasoles...” “... niños ustedes conocen una letra que se llama G”...Niños/as: G...Profesor: y si la junto con la A...Niños/as: GA...Profesor: y si la junto con la E...Niños/as: GE, (A si sucesivamente con cada una de las vocales.)...Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por

	rígido pero nosotras lo fuimos adecuando. Los niños proponían sus propias técnicas para tener una mejor convivencia, en ese sentido el pre-kínder tiene muchas más libertad”... “...en educación parvularia, no importa que el niño no aprenda tal o cual letra primero que la otra, lo que importa es que el niño busque relacionar y que parta de su descubrimiento propio”... “...El método Matte también se potencia con las tareas, estas responden a contextos de aprendizaje, considerando los intereses y necesidades de cada niño”... “...nosotras potenciamos toda escritura que realizan	“...siempre parto con el nombre, porque es algo propio, ahí los niños puedan ver las formas de su propio nombre...”. “...nosotros por ejemplo vemos el calendario, y estamos iniciando con los nombres de los diferentes días de la semana, así los niños van reconociendo ciertos símbolos, el sonido con el grafema, para que vayan jugando con ello...”. “...trabajamos con el libro y vemos el objeto, la palabra y después una consonante con la vocal...”. “Utilización de fotografías que representan diferentes actividades y recursos creados por los párvulos...”. “...los niños identifican ciertos logos que nosotras podemos ir utilizando en el aula para ahí mismo comenzar a enseñar...”	ejemplo Gato...Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho, Gasta “...El profesor saca de su bolso una cartulina donde está escrita la palabra, con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero. <<ahora vamos a leer con el puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL. El profesor guía la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños. <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos” “... Profesor dice a los niños que realicen una lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente...Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú...Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra

	los niños, por ejemplo si él escribió un garabato pero él le otorga un significado a ese garabato y dice tía mira este es mi nombre, este es mi teléfono, esta es mi dirección. El Matte no está muy de acuerdo en eso porque limita a corregir esa escritura, entonces como educadora vas poniendo tu sello en cada cosa”... “...yo opino sobre el método Matte, que ha servido para el contexto en el cual nos desenvolvemos, estos son niños que no tiene mucho apoyo de la casa, tienen muchas carencias en la casa y entonces no tienen un contexto”...	“...el método Matte es más estructurado, hay grafemas que van antes y otros después, ese método utilizo yo...” “...Trabajamos en situaciones diarias, en el caso de que día es hoy, yo los invito a dibujar la palabra, ver el sonido, así vamos construyendo de repente, así ellos van incorporando mas signos, mas números, van avanzando...” “...los niños empiezan como a interesarse, al ver como se escribe su nombre...”. “...que el niño vea en diferentes lugares su nombre, le permite resolver problemas comunicativos, siendo más participe” “...al ir viendo su nombre en diferentes contextos escritos, va a surgir la	esta>>...Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente. “...Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de leer)...Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase...” “...Profesor junto con los niños/as: El girasol gira a la luz del sol. El general dirige su ejército. En el colegio hacemos gimnasia...” “...el profesor da tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante...” “...Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas...” << el profesor dice a los

		necesidad de resolver como realmente como se escribe “Las tarjetas de identificación tienen palabras alusivas a las características de éstos, tales como: su nombre, nacionalidad y firma entre otros”.	estudiantes; voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>> “... si van terminando o tienen dudas se ponen de pie y deben dirigirse donde está el profesor...”<< esa es con G no con J, haz bien la letra no se entiende>>” “...deben escribir el nombre de su mejor amigo o amiga...” “...otros se preguntan entre ellos “¿Cuál es tu mejor amigo?”, socializando y compartiendo sus experiencias” “...los niños crearon los afiches, los realizaron con una imagen. Yo les preguntaba ¿Qué proponen ustedes? Ellos dijeron no correr en el comedor, lo escribí en la pizarra y ellos hicieron el dibujo...” “...fuimos a la biblioteca donde los estudiantes debían elegir un libro y comenzamos

			a trabajar en relación a lo que ellos eligieron” “Cuando les dije que debían elegir el libro que más les gustaba, ellos comenzaron a entender que éste tiene un título, un autor, que tiene imagen...” “los aprendizajes se alcanzan de esta forma y se enseña la letra de esta forma y se pronuncia de esta forma (método)” “...cuando trabajamos el Matte, lo hacemos por palabra y en base a la palabra los niños van descubriendo la letra nueva”... “...trabajamos la palabra vaso, haciendo las diferencias entre la B larga, la V corta, la uve, se les dice como suena la consonante, después como se escribe, los pasos para hacerlo, después como se combina con las vocales, y se arma el vocabulario”... “...Primero se trabaja todo el

			tema de la lectura, después se hace todo el trabajo de la escritura, donde los niños practican la nueva letra y la nueva palabra”... “se les enseña a los niños que la letra se llama eme pero se pronuncia mmm, luego se hace la imagen mental del grafema en el aire y luego ellos los asocian con las vocales” “al preguntarles en qué parte de la palabras está el sonido MMM; al inicial, intermedio o final, se amplía el vocabulario...” “...Todos los días se trabaja una lectura distinta...” “...el trabajo con la lectura, lo hicimos con cosas súper cercanas para ellos, con los cuentos de la blanca nieves, Bamby y después lecturas creadas por mi o por el Esteban o los libros que me prestó la Irene, o cuentos para los días de lluvia y así vemos

			poesía, de todo...” “...Una actividad que realizaron los niños/as fue una tarjeta, yo los incentive de todas las formas posibles que ellos transcribieran lo que ellos esperaban o les gustaba...” “...cuando llegamos a las vocales, el método que trabajo yo, trabaja la imagen y después lo asocia con las letras...” “...con que letra parte elefante, con la e, y cuál es la e, con las vocales las buscamos y las asociamos, después hubo que identificar los sonidos, de las letras dentro de las palabras” “...se podía trabajar el tema de cómo fomentar la producción de textos escritos...” “...los niños que tienen mayor problema para adquirir los niveles iniciales de lectura y escritura son aquellos niños

			que no cuentan con libros en su casa...” “...buscando, encontré el libro el diente desobediente de Martina, que fue como súper llamativo para ellos, porque forma parte de sus vivencias” “...los niños que venían de kínder del colegio, al tiro despiertos, señalan cuales empieza con e, termina con e, palabras que tengan e, e intermedia...o cuales parten con a, ellos ya venían súper bien...” “...cuando comencé con el trabajo con el primero, tenía programado hacer apresto, pero después el trabajo fue catastrófico...” “... tuve que recurrir a la Educadora sino esta cuestión no iba a salir...” “...te vas a dar cuenta desde el primer día de clases de que niños vienen y de quienes pasaron por un kínder bueno o malo al realizar el primer apresto inicial...”

Aspectos claves a considerar en la enseñanza del lenguaje escrito.	“...las habilidades o fortalezas, las oportunidades de cada uno de los niños y también las debilidades que tiene cada uno, nosotras las vamos viendo de forma permanente y en conjunto”... “...hemos tenido pocas reuniones como profesores, y han sido principalmente a reflexionar ¿Qué es lo mejor para los niños? Como te digo han sido muy pocas reuniones”... “...En este contexto educativo las familias no manifiestan mucha preocupación ni voluntad hacia los pequeños”... “...trabajar la escritura en este contexto es súper especial, nosotros veíamos	“...realizo las actividades del libro...llevando a los niños a un contexto significativo para el niño...”. “...les digo a los estudiante que inventen un final, y ahí ellos hacen preguntas después ponte tu ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando”. “...tenemos en la sala una pequeña biblioteca de aula, que a los niños les llama mucho la atención”. “...me gusta el trabajo en círculo, trabajo arto en circulo porque hay mucho más contacto con los niños, las formas mirándonos a la cara”. “En la sala hay un “rincón de lectura” donde hay un organizador con cuatro carteras en él se ubican diferentes libros de	

	que las mamás rotulaban cuadernos, rotulaban materiales con el nombre del niño, y lo vimos como una oportunidad, porque los niños al ver su nombre escrito, iban teniendo una imagen visual y por tanto de cómo hacerlo”...	cuentos”. “en la sala hay dibujos de los niños/as y en ellos escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres”. “En la pared se encuentra un cartel que dice “Mi identidad” y un perchero que contiene las pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, con un dibujo de ellos mismos”. “utilización de una huincha con las letras en minúscula del abecedario para que los párvulos reconozcan ese tipo de letra”.	
Existen muchas dificultades que no les permiten a los niños y niñas comprender el lenguaje escrito.	“...Los niños tienen una aproximación bastante acabada de lo que es el vocabulario visual, andan relacionando consonante con vocal, y eso es lo que	“...ahora con el libro ya es más avanzado, reconocen todos los sonidos de todo el silabario, reconocen palabras”.	“La unión de vocales fuertes (diptongo), las vocales débiles son las que se separan y eso es lenguaje escrito...” “...dibujos de útiles escolares, los cuales tienen escrito sus

	indica el Matte, el sonido de las letras, no es BE, es B”... “...que los niños relacionaran sonido con letra les permitió ir haciendo una apreciación mental y eso lo he comprobado”... “...Para mí el proceso de escritura es complejo, es bien profundo”... “...El concepto de escritura uno lo tiene tan incorporado que no se pone a reflexionar que significa escritura o el proceso de escritura”... “...La escritura es un proceso mediante el cual a través de signos y símbolos puedo transmitir un mensaje de manera clara...” “...la escritura es para mí un medio de comunicación, que cobra sentido cuando se socializa con otros”... “para mí la escritura es establecer un sistema de	“...les digo a los niños que escriban como...como ellos creían, ellos por ejemplo conocen los sonidos...”. “La puerta tiene pegada la palabra “puerta”. “En la sala hay dibujos que tienen escrita su vocal inicial en mayúscula e imprenta”. “En el estante está escrita la palabra “estante” y con algunas letras”. “en los cuadernos de escritura de los párvulos se observan actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas, quebradas, entre otros”. “...Existen muchas dificultades, sobre todo los niños/as que no comprenden lo que leen, o sea, de repente, repiten, repiten, repiten y no	respectivos nombres” “...el diario mural tiene pegada la palabra “diario mural” en manuscrita, imprenta, mayúscula y minúscula” “...“y” acompañado de un dibujo de una yema con su respectiva palabra “yema” escrita en manuscrita y demarcada con color rojo la letra “y”” “...se encuentran las letras del abecedario con sus respectivas mayúsculas y minúsculas tanto manuscritas como imprenta.” “...le lee a los niños las palabras que aparecen como respuesta a las preguntas de selección múltiple, mientras las indica con el dedo” “un niño pregunta a su educador “tío ¿Dónde dice invisible?” mientras que el adulto responde “no sé...lee”...” “El educador y niños/as leen

	signos y símbolos, que permitan transmitir un mensaje donde se intercambie información con otros”... “...La escritura es un sistema de comunicación”... “...La escritura va a depender del contexto donde yo me desenvuelva”... “...Para enseñar la escritura se tiene que partir desde el contexto comenzando desde el sistema convencional, ir al signo propiamente tal”... “...La escritura para los niños tiene que tener un significado”... “...Los niños, tienen que aprender signos convencionales para poder comunicarse y llevar ese proceso con éxito...” “...la producción me suena que tiene que ver con	comprenden lo que leen”. “...en relación a la lectura, el apresto es como que nuestro trabajo (kínder y pre kínder) claro ahí se pierde (primero básico) porque tú Carlos tienes que volver digamos a trabajar con el apresto”. “...siempre había trabajado los textos escritos con la letra la mayúscula y la imprenta, entonces me da susto trabajar con la cursiva con la manuscrita, por un tema de madurez de muchos niños...”. “...el método Matte a mi me lo exigen de echo tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones en mi grupo y hay un grupo muy bien, he hecho bastante aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio...pero hay un grupo de mi curso	juntos palabras con Q... al unísono” “el educador le pide a los niños/as escribir en cada imagen lo que es y al lado el diminutivo... además, escribir debajo de la imagen su nombre y función” “... en la puerta se encuentra un letrero con imprenta, que dice puerta: otro con la palabra luz, escrito con letra imprenta. Junto a estos una figura del cuerpo humano con las palabras; cabeza-tronco-extremidades, dentro del aula...” “pregunta... ¿Niños saben por qué se llaman girasoles?” “...los niños dicen; porque son amarillos, porque son como el sol, porque son grandes...” “...el profesor responde; porque van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así...” “...profesor pregunta ¿quién

	conceptos de creatividad, es algo más elaborado...” “...Yo noto una diferencia entre lo que es escritura y producción de textos”... “... los conceptos que manejan las familias sobre la escritura, como ellos aprendieron escribir intentan traspasarlo a sus hijos”... “...me sucedió que cuando entre a la Universidad, la profesora no me dictaba, la profesora me conversaba, tenía que entender y comprender todo eso...” “...quizás hay procesos mentales que la escuela nunca priorizo, en relación al lenguaje escrito”... “la lectura es cómo interpretar lo que los símbolos me quieren transmitir...” “...generalmente leo para descubrir por qué se dio	bastante deficitario...” “...la escritura es para mí toda producción, es todo signo, es todo dibujo realizado por los párvulos...”. “...mediante la escritura, el niño o niña puede expresar algo de su vida diaria”. “...los niños usan la escritura para expresar sus emociones, su pensamiento...”. “...Yo pienso que los niños tienen que tener una madurez para darse cuenta de ese mundo de signos y símbolos...”. “...Para enseñar es necesario partir con las experiencias que tengan los niños...”. “...cuando hablamos de escritura estamos hablando ya de los símbolos	es Vincen...? Profesor: << fue un pintor muy importante, y algún día escucharan de él. ...Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo. “...durante la enseñanza hay un momento en el que los niños hacen la lectura con letra imprenta y ellos transcriben con manuscrita, en oportunidades ellos escriben como escuchan”... “...por ejemplo cuando hablamos de la palabra racimo, los niños escriben la R la C y la M y se saltan las vocales”... “...otro paso es cuando los niños lo tiene que confrontar a la palabra que escribieron como realmente se escribe”... “... entonces los niños tiene que leer lo que escribieron, confrontándolo y tratando de pronunciarlo...”

	una situación, busco una fuente, para resolver el problema que tuve en ese momento...” “...puedo reconocer abiertamente con mucha vergüenza que no soy una lectora aun cuando soy una educadora...”	convencionales...” “...la parte motriz se desarrolla mas con la práctica, cuando los niños pueden tocar, realizar movimientos con su cuerpo, así llegaran a realizar el grafema, ya que, realizar una letra es complicado...”. “...cuando el niños escribe, para mi es la escritura, bueno la producción...” “...producir un texto no solo es escribir es dibujar una secuencia, eso también es producción de texto, y además los niños pueden explicar esos dibujos...”. “...los niños dijeron que tenía que haber y como lo íbamos a hacer, yo lo iba anotando en la pizarra, cada uno hizo una invitación para sus compañeros...”. “...Lo primero que escriben	“... cuando los niños van conociendo las letras, ellos solos van cambiando la forma de escritura de estas”... “...ellos están en una etapa absoluta de solo recibir, ellos están absorbiendo...” “...yo estoy para enseñarles a leer y mi rol esta cumplido cuando el niño aprende a leer” “...el va conociendo las letras y las palabras y él solito lee lo que dice, aun cuando sea una palabra sin significado” “...mi función, es que lean, ahora si pudiera apuntalar ese conocimiento con una cuestión afectiva, social, valórica, mucho mejor...” “...les indique que había una imagen central y en el título que nos iba a decir entre comillas de que va a tratar un poco el libro...” “...yo detestaba las lecturas del colegio, porque no podía

		los niños es su nombre...”. “... en las fichas que hay en la sala con los nombres, los niños se van aprendiendo el nombre de sus compañeros...”. “nosotros tenemos el espacio de la lectura silenciosa”. “...los niños reconocen algunos símbolos y letras que aparecen y así van prediciendo de lo que se trata el cuento...”. “...el niño te va preguntando el sonido de su nombre y de ahí va asociando después, se va trabajando las vocales con las consonantes, entonces después el niño va uniendo el sonido de la vocal con la consonante o al revés, primero empiezan a leer la vocal, claro la i o la a...” “... los niños van	comprenderlas ...” “...yo les regalo cuentos cuando los niños resuelven algún problema de lectura y así se incentivan a leer...” “...los niños en la tarjeta pusieron dibujos, palabras que ellos ya tenían conocidas, eso fue como el inicio de la producción de textos que es lo que ahora me estoy dando cuenta que es necesario” “...Trabajar producción de texto, me da miedo hacerlo, porque los niños cuando no logran resolver les provoca frustración y eso de repente me preocupa un poco de miedo” “...en relación a la oralidad los míos están súper bien porque hemos trabajado todo el año, desde el primer día con lectura, yo les leo y ellos inventan finales o les ponen título, o todo eso y ahora con ideas claves, ideas súper claras del trabajo del texto”

		reconociendo el sonido del símbolo en su nombre, y así voy pasando por todas las vocales y trabajo con los nombres de todos...”. “...la lectura y la escritura van de la mano...”. “...yo soy lectora, porque siempre ando con algún librito...”. “... hay mucha gente que está interesada en leer pero no comprende lo que lee...”. “...un señor del ministerio nos deposito la responsabilidad, dijo que teníamos la culpa de que los niños de cuarto básico no rindieran bien en la prueba SIMCE”.	“...en lo oral tiene que ver con la comprensión, que ellos entiendan que le haga clic...” “...los niños están haciendo el proceso de pensar cómo se escribe la palabra como en el conocimiento de las letras...” “... mis niños están cambiando palabras, leen una oración y la última palabra la tenían que cambiar por algo totalmente contrario, entonces ellos hacían una oración nueva...” “...me da un poco de susto como decirle que escriban sobre temas, porque no se cómo hacerlo...” “... no sé como fomentar el tema de la producción de textos en los niños...”
¿Cuál es el mejor método para enseñar el lenguaje escrito?	“...yo coincido con ambas estrategias el método Matte y producción de textos, siento que son importantes, pero también me gustaría trabajar en cuanto a la	“...el método Matte es tan invasivo o tan esquemático, en el fondo, el método es primero identificar las letras”.	“...el método Matte me entrega una estructura de trabajo que va desde lo más simple a lo más complejo...” “el método Matte trabaja más

	comprensión, porque creo esa es la falencia para iniciar con lo otro, con todo lo demás”. “...Para enseñar la escritura se tiene que partir desde el contexto comenzando desde el sistema convencional, ir al signo propiamente tal”... “...cuando se le pide a los párvulos que hagan un cuento con los papás ahí vienen los conceptos de estos sobre la escritura, de la enseñanza que ellos recibieron, y tratan de hacerlo perfecto”... “...en una experiencia donde se mostraban afiches habían montones de símbolos, que los niños no sabían lo que comunicaban...” “...los niños que son de transición menor empezaron a hacer sus	“...el matte es un método tan así, mas esquemático, te digo abiertamente grandes cambios no hay, porque cada grupo es diferente, conversamos en el día, por ejemplo ahh he funciona en todo ámbito...”. “...Hay un tema que me gustaría profundizar bastante el tema de la lectura de del lenguaje escrito, ya yo tengo como un sentimiento frente al trabajo con el método Matte, me ha hecho reflexionar bastante y me da mucho miedo...”. “...el método Matte a mi me lo exigen de echo tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones en mi grupo y hay un grupo muy bien, he hecho bastante aprestamiento en forma concreta con la arenita con	con el sonido de la letra que con el nombre” “el método Matte vendría a hacer un método de lectura y escritura, que pasa el contenido...” “Ya que los niños no estaban avanzando con el método holístico, hay que hacer un cambio, ¿Cuál es en el cambio que podemos hacer? Este es el método Matte...” “...ella (la educadora), debiese trabajar el método Matte, preparándolo para el próximo años...” “...el libro semilla, que es el libro con el método Matte, y se está trabajando casi al final del proceso, cuando eso debió haberse hecho desde el principio...”

	propias expresiones escritas, mediante símbolos, mediante rayas, trazos...” “...nosotras sabíamos cómo iba ser la escritura de cada párvulo, por esto no invalidamos ningún tipo de escritura, ya que trabajamos en base a los principios de la Educación Parvularia...”	la tierra del patio...pero hay un grupo de mi curso bastante deficitario...” “... trabajo con las bases curriculares, y el libro el semilla...” “...pero hay que aceptar ciertos paradigmas o sino, hee no, como digamos el perfil, no concuerda con lo que el establecimiento digamos tienen que cambiar de acuerdo a lo que los superiores digamos te van pidiendo...”	

Simbología:

EPNT: Educadora de Párvulos Primer Nivel Transición

ESNT: Educadora de Párvulos Segundo Nivel Transición

PPAB: Profesor Primer Año Básico

Matriz 3: Descripción de las categorías (Objetivo 2)

Agentes	Categorías		
	Desconocemos lo que ustedes plantean	Con el Matte nos ha ido bien	¿Cómo podemos articular las dos formas de enseñanza?
Iván, Director	“...yo tenía entendido que aquí si existe una secuencia de aprendizajes...” “...para articular es necesario que estén las dos partes, educación parvularia y educación básica...” “... no se aprecia que haya una articulación desde los dos niveles, los dos puntos de vista...” “...si tengo que hacer un proyecto de articulación entre dos ciclos y solamente	“...los niños de este colegio viven en hogares mono parentales, donde no hay una figura paterna o materna. Con papás drogadictos, alcohólicos y ausentes, por eso damos un sentido de orden en la enseñanza, acá se quiere formarles una estructura que no está en el hogar...” “... ¿la SEP nos obliga a continuar con el método como proyecto de colegio?...” “...lo que estamos haciendo el método Matte, se	“...podemos comenzar con su propuesta en el segundo nivel de transición...” “...como es necesario tener las dos visiones, lástima que no haya venido la profesora Chandré...” “...en el proceso de articulación deben estar los dos puntos de vista para que no esté visto desde solo una perspectiva...” “...es importante que educación parvularia y educación básica se

	está participando uno, el otro ¿en qué medida participa?...”	contrapone a su visión pero nosotros la podemos aprovechar...”	articulen...” “...hay una necesidad que hay que superar, que es la articulación, y su propuesta se contrapone al método Matte, hay que ver entonces como armonizamos todo...” “... ¿Cómo armonizamos estos dos sistemas de tal manera de no exponer a los alumnos?, eso me preocupa como director...” “...podemos empezar el próximo año con el pre kínder, pero también lo podemos incorporar a kínder...”
Cecilia C, Jefa de UTP	“... ¿Cómo tienes la propuesta?...” “... ¿Cada cuanto tiempo pueden ser esas reuniones de la propuesta?”	“...En nuestro contexto, nuestros alumnos requieren de una sistematicidad respecto al método...” “...A los niños algo así como muy poco estructurado no	Ambos métodos ¿no se pueden articular?...” “... para mejorar el método hay que fortalecer otras áreas, para que los niños a futuro puedan ser lectores por naturaleza propia y no

	¿Quiénes participarían? ¿Era primero básico y quien más? “...la propuesta ¿la traen escrita?” “...desarrollamos un trabajo para desarrollar lectura, escritura, matemáticas, todas esas habilidades...” “...el colegio es parte de la universidad hace cuatro años y recién este año se ha hecho cargo...” “...desde la universidad nunca hubo una propuesta de trabajo...” “...La articulación no ha sido	les sirve...” “...Los niños necesitan algo como un método, que les ordene la vida para poder aprender...” “...el profesor de primero básico le he sacado mas partido al método de lo pensado de los esperado, ha complementado la parte de la lectura y la comprensión lectora...” “... los estudiantes no solo están leyendo, sino que además están teniendo una comprensión lectora...” “..Hay niños que por iniciativa propia, están tomando en sus tiempos libres libros para leer o van a la biblioteca...” “...La experiencia con el método Matte, con Carlos, ha sido tremendamente	porque tengan que leer en el colegio...” “...La articulación es una necesidad de primero básico y kínder, es una necesidad que tenemos como colegio. Si se da de forma positiva y secuenciada, los niños llegaran con ciertas competencias, habilidades fundamentales desde primero...” “...Si, nosotros queremos de todas maneras niños lectores...” “me parece súper bien, súper bueno que vengan con una propuesta de articulación en lenguaje escrito, pero también es cierto que es una postura ambiciosa, dado que teníamos una autonomía y no existe un trabajo

	un rotundo éxito, por falta de información, de capacitación, ha sido un punto negro en esta área de la educación...” “nos hemos reunidos para trabajar el tema de articulación, pero nos hemos quedado cortos porque no tenemos una base...”	exitosa... “...nosotros necesitamos saber que tan productivo ha sido nuestro trabajo con el método Matte...”	mancomunado con la universidad y necesitamos ver que ha pasado con estas decisiones que tomamos...” “... es cierto que queremos mejorar el concepto de lectura, sobretodo de la conciencia lectora, y poder tener niños lectores. Es ahí donde debemos articular o ajustar ese concepto de articulación...” “...queremos tener una estructura, mantener lo que estamos haciendo y ajustarnos a las necesidades de ustedes...”
Annette Fock, educadora diferencial	“...nos dimos cuentas en las reuniones de reflexión que el enfoque que ustedes proponen es el distinto...” “...ustedes plantean un método más constructivista,	“...con el método Matte, probablemente los niños leen pero ¿efectivamente tienen competencias lectoras y son lectores o van a ser lectores?	“...ustedes plantean que veamos en lenguaje y la escritura desde el marco de la comunicación y de lograr competencias lectoras y habilidades dentro del lenguaje...”

	donde los aprendizajes se construyen con ir haciendo el debate pedagógico, es otra mirada y más significativo...”		“...la propuesta que plantean tiene que ver con el desarrollo cognitivo y no de aprender una técnica instrumental como lo hace el método Matte...” “...podría comenzar pre-kínder con el cambio de paradigma...”
Carlos Lizama, profesor primero básico	“...la profesora Chandré no me gusta como enseña, me hizo clases, me hizo varias didácticas...” “...yo estoy pensando en lo curricular y estoy tratando de pensar que alomejor no estoy haciendo el trabajo como corresponde por no seguir el marco curricular nacional...” “... estoy entendiendo que no estoy trabajando con el	“...el método Matte es una propuesta de trabajo, que es con la ley SEP, no sé si es llegar y cambiarlo a la propuesta de ustedes...” “...El NT2 trabaja con el texto semilla, que es una base para lo que viene después en primero...” “...el método Matte está fundamentado en el marco curricular, solo hay diferencias en algunos	

	marco curricular porque el método Matte no me lo permite...”	conceptos...” “...el tema de los resultados que hemos obtenidos con el método Matte en los niños, no parte por mí, parte por el análisis que se haga desde UTP...” “los avances tiene que ver con una estructura del trabajo que se realiza habitualmente en las horas de lenguaje...”	
Sofía A, futura docente primer año	“...si comenzamos con la propuesta articuladora de lenguaje escrito el otro año en NT2, los niños no tendrían la base del método Matte...” “...tu propuesta nos hace ruido, porque no conocemos el método que nos vienes a proponer...” “...para comenzar a conocer	“...no se puede interrumpir el proceso, porque nosotros tampoco hemos evaluado los resultados del método Matte...”	“...si aplicamos la propuesta ¿seguiríamos con el método Matte o no?...”

	la propuesta quizás estaría bueno que tomáramos las horas del LEM el próximo año, ver si los niños responden y ver si nosotros como docentes tenemos las capacidades...”		
Ruth delgado, profesora EGB	¿Ustedes son los que proponen los aprendizajes esperados a trabajar? “... ¿Nosotros te podemos sugerir lo que queremos trabajar?...” “...Ustedes proponen un cambio de mirada, de paradigma, ¿Cómo nosotros desarrollamos esa mirada?...”	“...Si una persona es rigurosa con el método Matte, también será rigurosa con cualquier método que implemente...” “...no digo que el método Matte está mal, porque nos ha ido bien...”	“... ¿Cómo agregamos su propuesta al método Matte?...”
Cecilia G, educadora NT2	“...la propuesta comenzaría en el primer nivel de transición...”	“hemos tenido buenos resultados con el método Matte y hay que decirlo...”	“...los niños van aprendiendo como a pensar, van aprendiendo el concepto de comprensión...”

	“la propuesta comenzaría en NT2, después seguiría en primero básico...”	“...cuando trabajamos con el método Matte lo hacemos según el horario de trabajo...”	
Irene V, educadora NT1	“es importante tener el marco curricular de ambos niveles, para poder ver esta articulación...” “...para poder discutir es necesario poner los dos paradigmas sobre la mesa...”	“...en NT1 trabajamos el concepto de iniciación al método Matte, se trabaja con algunas estrategias pedagógicas, que se incluyen en el aula y las mediaciones que uno hace...” “... cuando trabajo en el NT2 con el libro semilla, hay estrategias y mediaciones...”	“...los propósitos del método Matte y la propuesta de articulación son los mismos, lo único que cambia es la estrategia...”

❖ **Matriz 4:** Triangulación de la información

Matriz 4: Triangulación de la información por agentes educativo

INSTRUMENTO CATEGORÍA	ENT1	RER1
Articula es hacer lo mismo	“...en el nivel de educación parvularia trabajamos de forma más articulada, viendo por ejemplo que aprendizajes estamos trabajando”... “...la articulación es fundamental para los niños, para los educadores, para la comunidad educativa”... “...yo creo que la articulación es como todo el sentido, si hay sentido hay significado, si hay significado hay trascendencia, y si hay trascendencia hay aprendizaje, para mi es ese hilo esa cadena”... “...yo veo la articulación de una forma tan práctica, tan fundamental, que lo tratamos de llevar de esa manera, en la práctica”... “...Nos cuesta aunar las mismas experiencias, pero si trabajamos en torno a un eje temático, los espacios, todo ese se puede potenciar entre niveles”...	“...para contextualizarlo un poquito a cerca de los niños que entraban a primero básico, entrego a Carlos el informe de los niños...”

<La articulación no posible en éste contexto escolar	“...el colegio no nos brinda un tiempo, una instancia para poder reunirnos como profesores, además nuestros bloques, nuestros recreos con los de básica son distintos, así que ni siquiera tenemos la oportunidad de dialogar informalmente”... “...el PEI del liceo, no aborda temas tan profundos como la articulación, pero si en aspectos generales, considerando que el colegio tiene los tres niveles educación”... “...yo creo que es fundamental que en la propuesta se pueda aunar criterios, es necesario una apertura de todos, no solo en el aspecto actitudinal, sino que mas en el procedimental, ni siquiera el conceptual, todo esto a partir de la reflexión”... “en la propuesta tiene que haber un espacio, un tiempo, no solo espacio físico, sino que horario para reunirnos, y decir mira: esto y esto es la mejor manera de trabajar, o tengo esta propuesta, analicémosla o ejecutémosla...” “...de repente como educación parvularia, estamos un poco limitadas en relación a las decisiones que se tomen como colegio y como nivel, se consideran aspectos de	“...en las reuniones de profesores, se priorizan los temas a tratar y por razones de organización administrativas digamos no coincidimos en el tiempo para destinarlo exclusivamente al tema de la articulación y hacer reflexión pedagógica”.

	la educación más formal”... “...en la articulación deben participar las educadoras, el profesor, el director, la jefa de la unidad técnica pedagógica, yo creo que todos tenemos que estar de acuerdo en realizarla”...	
Las mediaciones en la enseñanza de la lectura y escritura.	“...La enseñanza del método Matte en el kínder es más formal porque trabajan con un texto, el libro semilla”... “...El método Matte de enseñanza es con las normas especialmente el abecedario” “...los niños van por si mismos viendo el sonido de ciertas letras, yo no les dicto el nombre, no es que le digamos mira así se escribe tu nombre, uno comienza a partir de las necesidades que ellos tengan, por ejemplo podemos partir de la identidad de cada uno” “...El método Matte es rígido pero nosotras lo fuimos adecuando. Los niños proponían sus propias técnicas para tener una mejor convivencia, en ese sentido el pre-kínder tiene muchas más libertad”	

	“...en educación parvularia, no importa que el niño no aprenda tal o cual letra primero que la otra, lo que importa es que el niño busque relacionar y que parta de su descubrimiento propio” “...nosotras potenciamos toda escritura que realizan los niños, por ejemplo si él escribió un garabato pero él le otorga un significado a ese garabato y dice tía mira este es mi nombre, este es mi teléfono, esta es mi dirección. El Matte no está muy de acuerdo en eso porque limita a corregir esa escritura, entonces como educadora vas poniendo tu sello en cada cosa” “...yo opino sobre el método Matte, que ha servido para el contexto en el cual nos desenvolvemos, estos son niños que no tiene mucho apoyo de la casa, tienen muchas carencias en la casa y entonces no tienen un contexto” “...El método Matte también se potencia con las tareas, estas responden a	

	contextos de aprendizaje, considerando los intereses y necesidades de cada niño”... “...En la enseñanza con el Matte ocupamos mediaciones específicas por ejemplo cuando enseñamos el abecedario”... “...En el caso del pre-kínder ocupamos pequeñas mediaciones, pequeñas ambientaciones, no como en el caso del kínder”... “...los niños no tienen ningún tipo de hábito, y no estamos hablando solo de hábitos de estudio, todo lo que se ha podido hacer entorno a eso es lo que ha hecho el colegio”...	
Hay elementos claves en la enseñanza del lenguaje escrito.	“...Tenemos varios recursos, el libro del Ministerio, el cuaderno de tareas, enviamos de repente ciertas indicaciones, el cuaderno también es un medio de comunicación”...	

	“...como educadora tienes que ser más flexible, porque entendemos que el niño es una persona integral, si no logró desarrollar ese aprendizaje en el primer semestre lo lograrán en el segundo”... “...las habilidades o fortalezas, las oportunidades de cada uno de los niños y también las debilidades que tiene cada uno, nosotras las vamos viendo de forma permanente y en conjunto”... “...hemos tenido pocas reuniones como profesores, y han sido principalmente a reflexionar ¿Qué es lo mejor para los niños? Como te digo han sido muy pocas reuniones”... “...En este contexto educativo las familias no manifiestan mucha preocupación ni voluntad hacia los pequeños”... “...trabajar la escritura en este contexto es súper especial, nosotros veíamos que las mamás rotulaban cuadernos, rotulaban materiales con el nombre del niño, y lo	

	vimos como una oportunidad, porque los niños al ver su nombre escrito, iban teniendo una imagen visual y por tanto de cómo hacerlo”...	
Existen muchas dificultades que no le permite a los niños	“...Los niños tienen una aproximación bastante acabada de lo que es el vocabulario visual, andan relacionando consonante con vocal, y eso es lo que indica el Matte, el sonido de las letras, no es BE, es B”... “...que los niños relacionaran sonido con letra les permitió ir haciendo una apreciación mental y eso lo he comprobado”...	“...Para mí el proceso de escritura es complejo, es bien profundo”... “...El concepto de escritura uno lo tiene tan incorporado que no se pone a reflexionar que significa escritura o el proceso de escritura”... “...La escritura es un proceso mediante el cual a través de signos y símbolos puedo transmitir un mensaje de manera clara...” “...la escritura es para mí un medio de comunicación, que cobra sentido cuando se socializa con otros”... “para mí la escritura es establecer un sistema de signos y símbolos, que permitan transmitir un mensaje donde se intercambie información con otros”... “...La escritura es un sistema de comunicación”...

		“...La escritura va a depender del contexto donde yo me desenvuelva”... “...Para enseñar la escritura se tiene que partir desde el contexto comenzando desde el sistema convencional, ir al signo propiamente tal”... “...La escritura para los niños tiene que tener un significado”... “...Los niños, tienen que aprender signos convencionales para poder comunicarse y llevar ese proceso con éxito...” “...la producción me suena que tiene que ver con conceptos de creatividad, es algo más elaborado...” “...Yo noto una diferencia entre lo que es escritura y producción de textos”... “... los conceptos que manejan las familias sobre la escritura, como ellos aprendieron escribir intentan traspasarlo a sus hijos”... “...me sucedió que cuando entre a la

		Universidad, la profesora no me dictaba, la profesora me conversaba, tenía que entender y comprender todo eso...” “...quizás hay procesos mentales que la escuela nunca priorizo, en relación al lenguaje escrito”... “la lectura es cómo interpretar lo que los símbolos me quieren transmitir...” “...generalmente leo para descubrir por qué se dio una situación, busco una fuente, para resolver el problema que tuve en ese momento...” “...puedo reconocer abiertamente con mucha vergüenza que no soy una lectora aun cuando soy una educadora...”
¿Cuál es el mejor método para enseñar el lenguaje escrito?		“...yo coincido con ambas estrategias el método Matte y producción de textos, siento que son importantes, pero también me gustaría trabajar en cuanto a la comprensión, porque creo esa es la falencia para iniciar con lo otro, con todo lo demás”. “...Para enseñar la escritura se tiene que partir desde el contexto

		comenzando desde el sistema convencional, ir al signo propiamente tal”... “...cuando se le pide a los párvulos que hagan un cuento con los papás ahí vienen los conceptos de estos sobre la escritura, de la enseñanza que ellos recibieron, y tratan de hacerlo perfecto”... “...en una experiencia donde se mostraban afiches habían montones de símbolos, que los niños no sabían lo que comunicaban...” “...los niños que son de transición menor empezaron a hacer sus propias expresiones escritas, mediante símbolos, mediante rayas, trazos...” “...nosotras sabíamos cómo iba ser la escritura de cada párvulo, por esto no invalidamos ningún tipo de escritura, ya que trabajamos en base a los principios de la Educación Parvularia...”

Simbología:

ENT1: Entrevista Educadora Primer Nivel Transición

RER1: Reuniones Reflexivas Educadora Primer Nivel Transición

INSTRUMENTO CATEGORÍA	ENT2	REG2	RER2
Articula es hacer lo mismo	“Por iniciativa propia heee...le entrego al profesor de básica los perfiles de los niños”. “...hago un perfil de cada niño se lo muestro al profesor de primero básico y todos los datos de las familias para que el sepa, digamos, como es que viene mi curso...”		“...A los niños y niñas los tomamos en pre Kínder y los dejamos en kínder y después bajamos, así uno ve los resultados, uno va viendo más nítidamente los mismos...”
La articulación no posible en éste contexto escolar	“...La propuesta de articulación no depende de nosotros los educadores, o sea ustedes nos hacen la entrevista a nosotros, hacen todo el trabajo con nosotros, pero eso no depende de nosotros, no depende de los educadores sino de los directivos...”.		“...No nos podemos reunir con los demás docentes por el tiempo, al tener horarios diferentes, por ejemplo ellos tienen ese periodo donde se reúnen todos los profesores, y nosotros no lo tenemos, no vamos a desayunar con los colegas porque nosotras estamos prácticamente todo

	“La articulación depende de las autoridades del establecimiento...”.		el día en la sala...”. “...entonces en ese sentido los horarios también de ellos los docentes son diferentes, ellos van a otro recreo, nosotros a otro horario”. “...no se habla mucho de la articulación en las reuniones de profesores, estamos como los alumnos”
Existen mediaciones cuando enseño el lenguaje escrito	“...trabajamos con el libro y vemos el objeto, la palabra y después una consonante con la vocal...”. “...el método Matte es más estructurado, hay grafemas que van antes y otros después, ese método utilizo yo...” “La educadora ofrece a un niño la tarea de contar los varones que asistieron y luego registrar”.	Utilización de fotografías que representan diferentes actividades y recursos creados por los párvulos...”. “...hago una actividad de forma lúdica...tenemos que ir anotando los ingredientes y posteriormente los niños desarrollan la receta de cocina así hay una actividad donde van desarrollando más y no es tan y punto me entiende, se nota la educadora de párvulos,	“Las tarjetas de identificación tienen palabras alusivas a las características de éstos, tales como: su nombre, nacionalidad y firma entre otros”. “...los niños identifican ciertos logos que nosotras podemos ir utilizando en el aula para ahí mismo comenzar a enseñar...” “...Trabajamos en

	“la educadora le dice a un niño “ahora lo escribes bien, porque tu compañero... ¿que escribió antes? Realizando la pregunta para que el niño detecte en que se equivocó su compañero ¿y cómo se escribe trece?”. “tu compañero se repitió porque se volvió a portar bien”, el niño sigue regañando. La educadora le pide al grupo que aplaudan a los destacados de la semana”. “La Educadora pregunta quién sabe escribir cierto número.” “La educadora y técnico suben la intensidad de su voz para comunicarse con los niños...”. “...la asistente les pregunta: “¿cómo se escribe diez?... al escuchar una respuesta incorrecta ella da la respuesta a su pregunta...”.	tratamos de ir digamos trabajando con los niños estos textos significativos para él, y es más entretenido” “...cuando me comienzan a preguntar yo les comento que lo hicieron bien...”. “... nosotros siempre enviamos como tareas una lectura que las familias tiene que hacer, así fomentamos que los niños lean...” “...realizo las actividades del libro...llevando a los niños a un contexto significativo para el niño...”	situaciones diarias, en el caso de que día es hoy, yo los invito a dibujar la palabra, ver el sonido, así vamos construyendo de repente, así ellos van incorporando mas signos, mas números, van avanzando...” “...los niños empiezan como a interesarse, al ver como se escribe su nombre...”. “...que el niño vea en diferentes lugares su nombre, le permite resolver problemas comunicativos, siendo más participe” “...al ir viendo su nombre en diferentes contextos escritos, va a surgir la necesidad de resolver como realmente como se escribe”. “...al principio les hago tarjetitas con el nombre, para que ellos vayan reconocimiento la palabra de su nombre....”.

			“...siempre parto con el nombre, porque es algo propio, ahí los niños puedan ver las formas de su propio nombre...”. “...nosotros por ejemplo vemos el calendario, y estamos iniciando con los nombres de los diferentes días de la semana, así los niños van reconociendo ciertos símbolos, el sonido con el grafema, para que vayan jugando con ello...”. “...les digo a los estudiante que inventen un final, y ahí ellos hacen preguntas después ponte tu ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando”.
Hay elementos claves en la enseñanza del lenguaje escrito	“...realizo las actividades del libro...llevando a los niños a un contexto significativo para el niño...”		

	“...les digo a los estudiante que inventen un final, y ahí ellos hacen preguntas después ponte tu ellos preguntan que paso tía, les doy la oportunidad que ellos solucionen el problema, aprenden jugando”. “...tenemos en la sala una pequeña biblioteca de aula, que a los niños les llama mucho la atención”...		
¿Cómo realizo las experiencias?	“Educadora: “trabajo con las bases curriculares, y el libro el semilla...”. “digamos que las experiencias del libro semilla están sacadas de las bases curriculares y es como gradual, no es una cosa como separada”. “Nosotros realizamos unas		

	pruebas de nivel que se llaman, unas pruebas de nivel...”. “...se hacen pruebas de nivel para tener más o menos claro cómo están los niños y en qué nivel pasan a primero básico...”.		
Existen muchas dificultades que no le permite a los niños	“...ahora con el libro ya es más avanzado, reconocen todos los sonidos de todo el silabario, reconocen palabras”. “...les digo a los niños que escriban como...como ellos creían, ellos por ejemplo conocen los sonidos...”. “...el niño te va preguntando el sonido de su nombre y de ahí va asociando después, se va trabajando las vocales con las consonantes, entonces después el niño va uniendo el sonido de la vocal con la consonante o al	“La puerta tiene pegada la palabra “puerta”. “En la sala hay dibujos que tienen escrita su vocal inicial en mayúscula e imprenta”. “En el estante está escrita la palabra “estante” y con algunas letras”. “en los cuadernos de escritura de los párvulos se observan actividades principalmente de reproducción de patrones con líneas continuas, segmentadas, onduladas, quebradas, entre otros”.	“...Existen muchas dificultades, sobre todo los niños/as que no comprenden lo que leen, o sea, de repente, repiten, repiten, repiten y no comprenden lo que leen”. “...en relación a la lectura, el apresto es como que nuestro trabajo (kínder y pre kínder) claro ahí se pierde (primero básico) porque tú Carlos tienes que volver digamos a trabajar con el apresto”. “...siempre había trabajado los textos escritos con la

	revés, primero empiezan a leer la vocal, claro la i o la a...”		letra la mayúscula y la imprenta, entonces me da susto trabajar con la cursiva con la manuscrita, por un tema de madurez de muchos niños...”. “...el método Matte a mi me lo exigen de echo tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones en mi grupo y hay un grupo muy bien, he hecho bastante aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio...pero hay un grupo de mi curso bastante deficitario...” “...la escritura es para mí toda producción, es todo signo, es todo dibujo realizado por los párvulos...”. “...mediante la escritura, el niño o niña puede expresar algo de su vida diaria”. “...los niños usan la escritura

			para expresar sus emociones, su pensamiento...”. “...Yo pienso que los niños tienen que tener una madurez para darse cuenta de ese mundo de signos y símbolos...”. “...Para enseñar es necesario partir con las experiencias que tengan los niños...”. “...cuando hablamos de escritura estamos hablando ya de los símbolos convencionales...” “... los niños van reconociendo el sonido del símbolo en su nombre, y así voy pasando por todas las vocales y trabajo con los nombres de todos...”. “...la lectura y la escritura van de la mano...”. “...yo soy lectora, porque

			siempre ando con algún librito...”. “... hay mucha gente que está interesada en leer pero no comprende lo que lee...”. “...un señor del ministerio nos deposito la responsabilidad, dijo que teníamos la culpa de que los niños de cuarto básico no rindieran bien en la prueba SIMCE”. “...la parte motriz se desarrolla mas con la práctica, cuando los niños pueden tocar, realizar movimientos con su cuerpo, así llegaran a realizar el grafema, ya que, realizar una letra es complicado...”. “...cuando el niños escribe, para mi es la escritura, bueno la producción...” “...producir un texto no solo es escribir es dibujar una

			secuencia, eso también es producción de texto, y además los niños pueden explicar esos dibujos...”. “...los niños dijeron que tenía que haber y como lo íbamos a hacer, yo lo iba anotando en la pizarra, cada uno hizo una invitación para sus compañeros...”. “...Lo primero que escriben los niños es su nombre...”. “... en las fichas que hay en la sala con los nombres, los niños se van aprendiendo el nombre de sus compañeros...”. “nosotros tenemos el espacio de la lectura silenciosa”. “...los niños reconocen algunos símbolos y letras que aparecen y así van prediciendo de lo que se trata el cuento...”.
¿Cuál es el mejor método	“...el método Matte es tan		“...Hay un tema que me

para enseñar el lenguaje escrito?	invasivo o tan esquemático, en el fondo, el método es primero identificar las letras”. “...el matte es un método tan así, mas esquemático, te digo abiertamente grandes cambios no hay, porque cada grupo es diferente, conversamos en el día, por ejemplo ahh he funciona en todo ámbito...”. “...trabajo con las bases curriculares, y el libro el semilla...” “...pero hay que aceptar ciertos paradigmas o sino, hee no, como digamos el perfil, no concuerda con lo que el establecimiento digamos tienen que cambiar de acuerdo a lo que los superiores digamos te van pidiendo...”		gustaría profundizar bastante el tema de la lectura de del lenguaje escrito, ya yo tengo como un sentimiento frente al trabajo con el método Matte, me ha hecho reflexionar bastante y me da mucho miedo...”. “...el método Matte a mi me lo exigen de echo tengo un texto que es exclusivamente Matte yo he hecho ya algunas incursiones en mi grupo y hay un grupo muy bien, he hecho bastante aprestamiento en forma concreta con la arenita con la tierra del patio...pero hay un grupo de mi curso bastante deficitario...”

Simbología:

ENT2: Entrevista Educadora Segundo Nivel Transición

REG2: Registro de Observación Educadora Segundo Nivel Transición

RER1: Reuniones Reflexivas Educadora Segundo Nivel Transición

INSTRUMENTO CATEGORÍA	ENT3	REG3	RER3
Articula es hacer lo mismo	“Para articular los niveles podríamos decir sabes que yo voy a pasar esto y esto, este es el desarrollo motor y así lo vamos a trabajar, hazlo tu de esta forma para yo saber...” “...nunca sabes con que te puedes encontrar al recibir a los niños y niñas para primero básico, a lo que te enfrentas...” “...el trabajo articulado facilita la labor, va a servir para que el profe de primero no se detenga en apresto, sino en las dificultades que tengan los niños” “...no conozco el decreto de articulación” “...espero que los niños		“...los niños de la Irene lo hacían el apresto pero así ¡volando!, volando” “...yo me saco el sombrero por los niños que yo recibí de kínder, porque son los que avanzan...” “...con los que vienen de kínder se torna otro desafío porque ellos van más rápido, entonces hay que estar más pendiente de ellos, cómo avanzan más rápido” “...la formación valórica, de hábitos, de los niños que entregó la Irene, son nada que decir en comparación, con los que llegaron desde otro jardín”. “...con los niños que venían

	vengan con esos conocimientos previos que trabaja el semilla (texto de estudio)” “(…) yo estoy esperando que el próximo año, los niños lleguen con eso.”		de afuera avanzaban muy poco...” “...Los niños/as que vienen desde kínder de este colegio ya saben leer ya que la base que traen para enfrentarse a primero básico con todo lo diferente que es el sistema de básica y de lo que es en la pre básica, vienen súper preparados...” “...el Marcelo, la Catalina, el Benjamín, que vienen desde kínder traen la base que yo necesitaba para primero...” “...estos niños tenían claritos cuales eran los momentos de trabajo, los tiempos para dedicarse a realizar la tarea...” “...Los niños que venían de kínder ya traían el apresto inicial, la grafo motricidad, hacer los palotes; pero con los otros tuve que hacer el apresto de pre básica, las

			líneas, unir los puntos...” “...los niños que venían de kínder del colegio, al tiro despiertos, señalan cuales empieza con e, termina con e, palabras que tengan e, e intermedia...o cuales parten con a, ellos ya venían súper bien”
La articulación no posible en éste contexto escolar			“...cuando llegué al colegio, presenté un proyecto al director, para hacer una o dos horas de educación física con los niños de pre-básica, al igual que en la básica pero, no resultó por horario...” “...con la profesora de educación Parvularia nos vinculamos muy poco...” “...son muy pocos los tiempos que estamos juntos (profesor educadora)”.

Existen mediaciones cuando enseño el lenguaje escrito	“...tu tenís que nivelar los conocimientos de los niños primero (...) para comenzar a construir el contenido...”	“...relata la historia mientras muestra dibujos del texto, lee las pequeñas frases a los niños/as, complementando con los dibujos hasta la última página” “vuelve a leer el texto y el educador les realiza una pregunta respecto al texto “¿Qué será el amigo invisible?” “...Respondan las preguntas de selección múltiple marcando con una equis en sus guías la primera pregunta” “...al no comprender las instrucciones del educador de básica los niños y niñas dicen “¿Qué hacemos?” mientras que esperan que el profesor indica lo que deben hacer...” “El educador Carlos Lizama y	“...deben escribir el nombre de su mejor amigo o amiga...” “...otros se preguntan entre ellos “¿Cuál es tu mejor amigo?”, socializando y compartiendo sus experiencias” “...los niños crearon los afiches, los realizaron con una imagen. Yo les preguntaba ¿Qué proponen ustedes? Ellos dijeron no correr en el comedor, lo escribí en la pizarra y ellos hicieron el dibujo...” “...fuimos a la biblioteca donde los estudiantes debían elegir un libro y comenzamos a trabajar en relación a lo que ellos eligieron” “Cuando les dije que debían elegir el libro que más les gustaba, ellos comenzaron a entender que éste tiene un título, un autor, que tiene

		Niños/as leen al unísono... Todos los niños y las niñas siguen la lectura junto al profesor” “...el educador y los niños/as siguen esta lectura en voz alta... todos leen al unísono: los buques navegan en el mar y llegan a los puertos.” “El Educador pide escribir la palabra buque dos veces, luego pide escribir cuatro veces la sílaba “que”... y escribir bajo la imagen su nombre” “... nos pondremos en posición de trabajo, nos acomodamos en la silla... los niños/as se acomodan en la silla, ponen la espalda recta...” “... el profesor instala un	imagen...” “los aprendizajes se alcanzan de esta forma y se enseña la letra de esta forma y se pronuncia de esta forma (método)” “...cuando trabajamos el Matte, lo hacemos por palabra y en base a la palabra los niños van descubriendo la letra nueva”... “...trabajamos la palabra vaso, haciendo las diferencias entre la B larga, la V corta, la uve, se les dice como suena la consonante, después como se escribe, los pasos para hacerlo, después como se combina con las vocales, y se arma el vocabulario”... “...Primero se trabaja todo el tema de la lectura, después se hace todo el trabajo de la escritura, donde los niños practican la nueva letra y la nueva

		computador y proyector, se conecta a la página youtube, y proyecta un video llamado la danza de los girasoles...” “... niños ustedes conocen una letra que se llama G”...Niños/as: G...Profesor: y si la junto con la A...Niños/as: GA...Profesor: y si la junto con la E...Niños/as: GE, (A si sucesivamente con cada una de las vocales.)...Profesor: si la G, la junto con la A suena Ga, una palabra con ga, por ejemplo Gato...Niños/as: Gaspar, Gasparín, Gas, Gasco, Gancho, Gasta “...El profesor saca de su bolso una cartulina donde está escrita la palabra, con letra ligada, lo pega en la pared y se dirige a un estante de dónde saca el puntero. <<ahora vamos a leer con el	palabra”... “se les enseña a los niños que la letra se llama eme pero se pronuncia mmm, luego se hace la imagen mental del grafema en el aire y luego ellos los asocian con las vocales” “al preguntarles en qué parte de la palabras está el sonido MMM; al inicial, intermedio o final, se amplía el vocabulario...” “...Todos los días se trabaja una lectura distinta...” “...el trabajo con la lectura, lo hicimos con cosas súper cercanas para ellos, con los cuentos de la blanca nieves, Bamby y después lecturas creadas por mi o por el Esteban o los libros que me prestó la Irene, o cuentos para los días de lluvia y así vemos poesía, de todo...” “...Una actividad que

		puntero mágico, //señalando la palabra escrita//>> los niños/as leen GI-RA-SOL. El profesor guía la experiencia diciendo la palabra en conjunto con los niños/as, profesor y niños. <<gente, genero, gentil, ángel, general, gelatina, agente>> profesor: “ahora ustedes solos” “... Profesor dice a los niños que realicen una lectura silenciosa, les da un minuto aproximadamente...Profesor: ¿a ver quien lee? Ya René tú...Profesor: <<Alejandro compruébalo ahí en la pizarra esta>>...Profesor: un aplauso a René y Alejandro que acaban de leer correctamente. “...Sebastián comienza a leer: el general di (el niño deja de	realizaron los niños/as fue una tarjeta, yo los incentive de todas las formas posibles que ellos transcribieran lo que ellos esperaban o les gustaba...” “...cuando llegamos a las vocales, el método que trabajo yo, trabaja la imagen y después lo asocia con las letras...” “...con que letra parte elefante, con la e, y cuál es la e, con las vocales las buscamos y las asociamos, después hubo que identificar los sonidos, de las letras dentro de las palabras” “...se podía trabajar el tema de cómo fomentar la producción de textos escritos...” “...los niños que tienen mayor problema para adquirir los niveles iniciales de lectura y escritura son aquellos niños que no

		leer)...Profesor: Ignacio ayuda a Sebastián a leer la segunda frase...” “...Profesor junto con los niños/as: El girasol gira a la luz del sol. El general dirige su ejército. En el colegio hacemos gimnasia...” “...el profesor da tres tareas, primero tareas escribir tres veces la palabra girasol como esta en el modelo. Segunda tarea escribir un reglón de letra o silaba G, luego escribimos con letra ligada la palabra gitana, mágica y gigante...” “...Luego hay una lista de palabras y una de cualidades, por ejemplo gentil es cualidad, gente es palabra. Ya trabajen en sus tareas...”	cuentan con libros en su casa...” “...buscando, encontré el libro el diente desobediente de Martina, que fue como súper llamativo para ellos, porque forma parte de sus vivencias”

		<< el profesor dice a los estudiantes; voy a revisar caligrafía hoy día así que háganlo bien, al final se pinta el girasol>> “... si van terminando o tienen dudas se ponen de pie y deben dirigirse donde está el profesor...”<< esa es con G no con J, haz bien la letra no se entiende>>”	
Hay elementos claves en la enseñanza del lenguaje escrito	“...tenemos en la sala una pequeña biblioteca de aula, que a los niños les llama mucho la atención”. “...me gusta el trabajo en círculo, trabajo arto en circulo porque hay mucho más contacto con los niños, las formas mirándonos a la cara”.		“En la sala hay un “rincón de lectura” donde hay un organizador con cuatro carteras en él se ubican diferentes libros de cuentos”. “en la sala hay dibujos de los niños/as y en ellos escriben algunas letras y palabras alusivas a sus nombres”. “En la pared se encuentra un cartel que dice “Mi identidad” y un perchero que contiene las

			pertenencias de los párvulos del grupo, cada espacio está representado por la foto del rostro de cada uno, con un dibujo de ellos mismos”. “utilización de una huincha con las letras en minúscula del abecedario para que los párvulos reconozcan ese tipo de letra”.
¿Cómo realizo las experiencias?	“...El libro viajero es como para fomentar el tema de la producción de textos...” “...Con la profesora que el próximo año va a tomar primero, estamos pensando en la creación de un libro viajero, donde escribiera yo un poco y ellos...” “...qué saco yo con mandarle tareas pa’ la casa (...) si queremos resultados hay que trabajar y desde kínder hacerles pruebas con alternativas, sean		

	orales, escritas no po, cosa de formarles una estructura (que se relacionen con la metodología del nivel básico)”		
Cuando enseñé el Lenguaje escrito	“...estuvimos haciendo apresto como un mes...” “Que los niños sepan que dentro de la sala de clases se trabaja y no se juega...” “...Los niños que venían de kínder ya traían el apresto inicial, la grafo motricidad, hacer los palotes; pero con los otros tuve que hacer el apresto de pre básica, las líneas, unir los puntos...” “...los niños de la Irene lo hacían el apresto pero así ¡volando!, volando” “...la pega (trabajo) del profe de primero es que los niños sepan leer...” “...yo no tuve que hacer		

	apresto con los niños que venían de kínder...” “...incentivar un poco el tema del trabajo de la lectura, para que sean capaces de saber para qué son los libros...”		
Existen muchas dificultades que no le permite a los niños	“La unión de vocales fuertes (diptongo), las vocales débiles son las que se separan y eso es lenguaje escrito...”	“...dibujos de útiles escolares, los cuales tienen escrito sus respectivos nombres” “...el diario mural tiene pegada la palabra “diario mural” en manuscrita, imprenta, mayúscula y minúscula” “...“y” acompañado de un dibujo de una yema con su respectiva palabra “yema” escrita en manuscrita y demarcada con color rojo la letra “y” “...se encuentran las letras del abecedario con sus respectivas mayúsculas y minúsculas tanto manuscritas como imprenta.” “...le lee a los niños las	“...durante la enseñanza hay un momento en el que los niños hacen la lectura con letra imprenta y ellos transcriben con manuscrita, en oportunidades ellos escriben como escuchan”... “...por ejemplo cuando hablamos de la palabra racimo, los niños escriben la R la C y la M y se saltan las vocales...” “...otro paso es cuando los niños lo tiene que confrontar a la palabra que escribieron como realmente se escribe...” “... entonces los niños tiene que leer lo que escribieron, confrontándolo y tratando

		palabras que aparecen como respuesta a las preguntas de selección múltiple, mientras las indica con el dedo” “un niño pregunta a su educador “tío ¿Dónde dice invisible?” mientras que el adulto responde “no sé...lee”...” “El educador y niños/as leen juntos palabras con Q... al unísono” “el educador le pide a los niños/as escribir en cada imagen lo que es y al lado el diminutivo... además, escribir debajo de la imagen su nombre y función” “... en la puerta se encuentra un letrero con imprenta, que dice puerta: otro con la palabra luz, escrito con letra imprenta. Junto a estos una figura del cuerpo humano con las palabras; cabeza-tronco-extremidades, dentro del aula...” “pregunta... ¿Niños saben por qué se llaman girasoles?” “...los niños dicen; porque son amarillos, porque son como el	de pronunciarlo...” “... cuando los niños van conociendo las letras, ellos solos van cambiando la forma de escritura de estas”... “...ellos están en una etapa absoluta de solo recibir, ellos están absorbiendo...” “...yo estoy para enseñarles a leer y mi rol esta cumplido cuando el niño aprende a leer” “...el va conociendo las letras y las palabras y él solito lee lo que dice, aun cuando sea una palabra sin significado” “...mi función, es que lean, ahora si pudiera apuntalar ese conocimiento con una cuestión afectiva, social, valórica, mucho mejor...” “...les indique que había una imagen central y en el título que nos iba a decir entre comillas de que va a tratar un poco el libro...” “...yo detestaba las lecturas del colegio, porque no podía comprenderlas ...”

		sol, porque son grandes...” “...el profesor responde; porque van girando hacia donde está el sol, por eso se llaman así...” “...profesor pregunta ¿quién es Vincen...? Profesor: << fue un pintor muy importante, y algún día escucharan de él”. “...Dedo índice en la palabra girasol que esta subrayada, a la cuenta de tres hagamos lectura de la palabra modelo”.	“...yo les regalo cuentos cuando los niños resuelven algún problema de lectura y así se incentivan a leer...” “...los niños en la tarjeta pusieron dibujos, palabras que ellos ya tenían conocidas, eso fue como el inicio de la producción de textos que es lo que ahora me estoy dando cuenta que es necesario” “...Trabajar producción de texto, me da miedo hacerlo, porque los niños cuando no logran resolver les provoca frustración y eso de repente me preocupa un poco de miedo” “...en relación a la oralidad los míos están súper bien porque hemos trabajado todo el año, desde el primer día con lectura, yo les leo y ellos inventan finales o les ponen título, o todo eso y ahora con ideas claves, ideas súper claras del trabajo del texto” “...en lo oral tiene que ver con la comprensión, que

			ellos entiendan que le haga clic...” “...los niños están haciendo el proceso de pensar cómo se escribe la palabra como en el conocimiento de las letras...” “... mis niños están cambiando palabras, leen una oración y la última palabra la tenían que cambiar por algo totalmente contrario, entonces ellos hacían una oración nueva...” “...me da un poco de susto como decirle que escriban sobre temas, porque no se cómo hacerlo...” “... no sé como fomentar el tema de la producción de textos en los niños...”
¿Cuál es el mejor método para enseñar el lenguaje escrito?	“...el método Matte me entrega una estructura de trabajo que va desde lo más simple a lo más complejo...” “el método Matte trabaja más con el sonido de la letra que con el nombre”		

	“el método Matte vendría a hacer un método de lectura y escritura, que pasa el contenido...” “Ya que los niños no estaban avanzando con el método holístico, hay que hacer un cambio, ¿Cuál es en el cambio que podemos hacer? Este es el método Matte...” “...ella (la educadora), debiese trabajar el método Matte, preparándolo para el próximo años...” “...el libro semilla, que es el libro con el método Matte, y se está trabajando casi al final del proceso, cuando eso debió haberse hecho desde el principio...”		

Simbología:

ENT3: Entrevista Profesor Primer Año Básico

REG3: Registro de Observación Profesor Primer Año Básico

RER3: Reuniones Reflexivas Profesor Primer Año Básico

CAPÍTULO 5:
PROPUESTA EDUCATIVA

❖ **Anexo 1:** Listado de textos para niños y niñas de 5 a 6 años. Biblioteca de Santiago.

Nº	TÍTULO	AUTOR O COLECCIÓN	EDITORIAL
1	¿Cuánto sabes de...? El planeta Tierra	Varios	Larousse
2	¿Cuánto sabes de...? Las estrellas y los planetas	Varios	Larousse
3	¿Cuánto sabes de...? Los transportes	Varios	Larousse
4	A la sombra del olivo	Hafida Favret	Kokinos
5	Abuelita de arriba, abuelita de abajo	Jaqueline East	Norma
6	ALEX QUIERE A UN DINOSURIO	KITAMURA	FCE
7	Amigos en el bosque	Anamaria Illanes	Alfaguara
8	Animales	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
9	Animaletras	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
10	ARDILLA TIENE HAMBRE	KITAMURA	FCE
11	BABAR EN LA FIESTA DE VILLACELESTE	DE BRUNHOFF	FCE
12	Blanca nieves	Hermanos Grimm	EDICIONES B
13	Camille y los girasoles	Anholt, Laurence	Serres
14	Cancioncillas del jardín del Edén	Nathalie Soussana	Kókinos
15	CANCIONERO INFANTIL DEL PAPAGAYO	LERASLE, MAGDELEINE	KOKINOS
16	CANCIONES INFANTILES Y	GROSLEZIAT,	KOKINOS

	NANAS DEL BAOBAB	CHANTAL	
17	Caperucita Roja	Perrault	EDICIONES B
18	Cavar y cosechar ¿qué vamos a sembrar?	Varios	Larousse
19	Cenicienta	Perrault	EDICIONES B
20	COMO NACE UN LIBRO	DUBOVOY	FCE
21	Con olor a cuento	Aline Kuperhaim	Alfaguara
22	Correr y saltar ¿qué vamos a jugar?	Varios	Larousse
23	CUENTA OTRA VEZ LA NOCHE EN QUE NACI	CURTIS	FCE
24	Cuentos Gigantes :La niña y su farol . La Pincoya	Varios Autores	Santillana
25	Cuentos Gigantes El flautista de Hamelín la creación del mundo	Varios Autores	Santillana
26	Cuentos Gigantes: El gato con botas y el traje nuevo del emperador	Varios Autores	Santillana
27	De verdad que no podía	Gabriela Keselman	Ekaré
28	Diego y el barco pirata	Verónica Uribe	Ekaré
29	Diego y la cometa voladora	Verónica Uribe	Ekaré
30	Diego y los limones mágicos	Verónica Uribe	Ekaré
31	Disculpe es usted una bruja	Emily Horn	Norma
32	DONDE ESTA EL LIBRO DE CLARA	CAMPBELL	FCE
33	Dorotea y Miguel	Keiko Kasza	Norma
34	El barco de Camila	Allen Morgan	Ekaré

35	El calafate	Marcela Recabarren	Amanuta
36	El cóndor y la pastora	Marcela Recabarren	Amanuta
37	El día de campo de Don Chanco	Keiko Kasza	Norma
38	El diente desobediente de Rocío	Mauricio Paredes	Alfaguara
39	El divorcio de mamá y papá oso	Cornelia Maude	Norma
40	El estofado del lobo	Keiko Kasza	Norma
41	El expreso polar	Chris Van Allsburg	Ekaré
42	El festín de Agustín	Mauricio Paredes	Alfaguara
43	EL GATO QUE SONRIE	BATTUT, ERIC	KOKINOS
44	El gorila Razán	María Luisa Silva	Alfaguara
45	El jardín mágico de Claude Monet	Anholt, Laurence	Serres
46	El mas poderodo	Keiko Kasza	Norma
47	El niño y la ballena	Marcela Recabarren	Amanuta
48	El niño del plomo	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
49	El niño que perdió su ombligo	Jeanne Willis	Norma
50	El perro del cerro y la rana de la sabana	Ana María Macahdo	Ekaré
51	El problema de Martina	María Luisa Silva	Alfaguara
52	El rey mocho	Carmen Berenguer	Ekaré
53	El sapo distraído	Javier Rondón	Ekaré
54	El topo que quería saber que quería saber quien había hecho aquello en su cabeza	Werner Holzwarth	Alfaguara

55	Elal y los animales	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
56	Elmer sobre zancos	David Mckee	Norma
57	Elmer y el osito perdido	David Mckee	Norma
58	Elmer y la mariposa	David Mckee	Norma
59	Elmer y la serpiente	David Mckee	Norma
60	Elmer y Wilbur	David Mckee	Norma
61	Está bien ser diferente	Parr, Todd	Serres
62	Flora cuentos andinos	Ana María Pavez y Constanza Recart	Amanuta
63	Gato con botas	Perrault	EDICIONES B
64	GORILA	BROWNE	FCE
65	GUILLERMO JORGE MANUEL JOSÉ	MEM FOX	FCE
66	Había una vez un barco	Graciela Montes	Alfaguara
67	Había una vez una casa	Graciela Montes	Alfaguara
68	Había una vez una llave	Graciela Montes	Alfaguara
69	Habia una vez una nube	Graciela Montes	Alfaguara
70	Había una vez una princesa	Graciela Montes	Alfaguara
71	Juguemos a leer/Mabel Condemarín	Mabel Condemarín	SM
72	JUMANJI	VAN ALLSBURG	FCE
73	Kiwala conoce el mar	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
74	Kiwala conoce la luna	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
75	Kiwala va a la selva	Ana María Pavéz y	Amanuta

		Constanza Recart	
76	Kiwala, la llama de cobre	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
77	La araña acendosa	Eric Carle	Kókinos
78	La bella durmiente	Hermanos Grimm	EDICIONES B
79	La familia de los cerdos	Anthony Browne	FCE
80	La flauta mágica	Mozart	Kókinos
81	La música de las montañas	Marcela Recabarren	Amanuta
82	La noche de las estrellas	Doublas Gutierrez	Ekaré
83	La pequeña noche	Mario Carvajal	Alfaguara
84	La pequeña oruga glotona	Eric Carle	KOKINOS
85	LA REINA DE LAS ABEJAS Y OTROS CUENTOS	BAUCHAT	FCE
86	La sorpresa de Nandy	Elieen Brown	Ekaré
87	Las apuestas del zorro	Ana María Pavéz y Constanza Recart	Amanuta
88	León de biblioteca	Michelle Knudsen	Ekaré
89	Los amigos de Elmer	David Mckee	Norma
90	Los delfines del sur del mundo	Marcela Recabarren	Amanuta
91	Los mejores cuentos de Perrault	Perrault	EDICIONES B
92	Los secretos del abuelo Sapo	Keiko Kasza	Norma
93	Los tres erizos	Javier Saez	Ekaré
94	MANUELA COLOR CANELA	DRESER	FCE
95	Memo y Leo	Tomi dePaola	Ekaré

96	MI MAMA	BROWNE	FCE
97	Mi primer diccionario de la A a la Z	Varios	Larousse
98	Mi primera enciclopedia	Varios	Larousse
99	Mojar y secar ¿qué vamos a lavar?	Varios	Larousse
100	Morder y masticar ¿qué vamos a comer?	Varios	Larousse
101	Nana Vieja	Margaret Wild	Ekaré
102	Niña Bonita	Ana María Macahdo	Ekaré
103	No te rías pepe	Keiko Kasza	Norma
104	Ocho patas y un cuento	Beatriz Concha	Alfaguara
105	Osito limpio, osito sucio	Gartner-Hans Poppel, Hans	Norma
106	Para ver y no creer	Claudia Vega	Alfaguara
107	Pica, Rasca	Delphine Durand; Miriam Moss	Serres
108	PICNIC CON MONET, UN	VARIOS	SERRES
109	Quien sigue a un elefante	Teresa Novoa	Alfaguara
110	RIPIOS Y ADIVINANZAS DEL MAR	FDO.DEL POZO	FCE
111	Rosaura en Bicicleta	Daniel Barbor	Ekaré
112	Rufus	Tomi Ungerer	Alfaguara
113	Se me mueve un diente	Moss, Miriam	Serres
114	Tomasito	Graciela Beatriz Cabal	Alfaguara
115	Trabalenguas	Pedro Cerrillo	SM
116	Ulises y Casimiro	Jonas, Anne	Zendreras-Zariquey

117	UN CUENTO DE HADAS	TONY ROSS	FCE
118	Un diente se mueve	Daniel Barbor	Ekaré
119	Un monstruo así de grande	Victor Carvajal	Alfaguara
120	Vamos a buscar un tesoro	Janosh	Alfaguara
121	VUELTA AL MUNDO EN 25 CANCIONES, LA	GIMENEZ, TONI	LA GALERA
122	Willi el tímido	Anthony Browne	FCE
123	Willi y Hugo	Anthony Browne	FCE
124	Yo te curaré dijo el pequeño oso	Janosh	Alfaguara
125	YO Y MI GATO	KITAMURA	FCE
126	Zooloco	María Elena Walsh	Alfaguara

Anexo 2: Títulos de La biblioteca de aula 2010. MINEDUC.

TEXTOS NARRATIVOS		
1	Glu Glu el Pez Espada	Ana María Güraldes Santiago, Sol y Luna, 2004
2	Croniñón	Michel Gay Barcelona, Corimbo, 2007
3	Flora Cuentos Andinos	Ana María Pavez, Constanza Recart Santiago, Amanuta, 2008
4	La Pequeña Yagán	Víctor Carvajal Santiago, Sol y Luna, 2006
5	Buenas Noches Abuelo	Roser Bausá & Carmen Peris Salamanca, Lóguez, 2004
6	Antípodas	Ernst Jandl Salamanca, Lóguez, 2006
7	Querido Salvatierra	Simón James Londres, Londres, Lectorum, 1991
8	La Otra Orilla	Marta Carrasco Santiago, Ekaré, 2007.
9	La Sorpresa de Nandi	Eileen Browne Caracas, Ekaré, 1994
10	La Noche que nos Regalaron el Fuego	Carmen Muñoz Santiago, Pehuén, 2007
11	Una Mágica Víspera de Carnaval	Carmen Muñoz Santiago, Pehuén, 2007
12	Vamos a Cazar un Oso	Michael Rosen y Helen Oxenbury Caracas, Ekaré, 1993
13	Un Zoológico en Casa	Sergio Andricaín Bogotá, Panamericana, 2005
14	El Mejor Abrazo del Mundo	Sara Nash, Daniel Howart Bogotá, Panamericana, 2006
15	Relatos de 3 Minutos, Cuentos de Hadas	Varios autores Londres, Publication International Ltd., 2003
16	El Libro de Oro de las Fábulas	Verónica Uribe (comp) Caracas, Ekaré, 2004
TEXTOS INFORMATIVOS		
17	Inventos y Descubrimientos	Joaquín Gasca Ed. México, Time Books, 2004
18	El Gran Libro de los Animales	Varios autores Editorial San Pablo, 2003
19	Plantas y Flores	Lynn Huggins-Cooper León, Everest, 2003
TEXTOS POÉTICOS		
20	Antología de Poesía Infantil	Dorys Ceballos Zig-Zag, 2008
LIBROS DE IMÁGENES		
21	El Mundo en Imágenes	Anne Gutman, Georg Hallesleben Barcelona, Juventud, 2002
22	Pequeño Museo	Alain Le Saux, Grégoire Solotareff París, Corimbo, 1992

Antecedentes del Establecimiento Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar

RBD	9069	CONTACTO:	
Dependencia	Part. subv	Email	lmms@terra.cl
Matrícula 2009	647 alumnos	Teléfono	(2) 2712967
Cursos que imparte	1º básico a 4º medio	Dirección	Rodrigo de Araya 5079
Comuna	Macul	Infoescuela	No disponible
Región	Metropolitana		

Fuente: Ministerio de Educación
(Para consultas sobre antecedentes del establecimiento, llame al fono 600 600 2626)

4º Básico

Antecedentes de los alumnos evaluados en 4º Básico 2009

Nº alumnos evaluados	29	En 4º Básico 2009, establecimientos similares a este (grupo socioeconómico Medio Bajo) son aquellos en que: - La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$152.001 y \$230.000 . - Entre 50,01% y 80,00% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.
Mujeres	41 %	
Hombres	59 %	
Grupo socioeconómico	Medio Bajo	

Resultados SIMCE 4º Básico 2009

	Lectura	Educación Matemática	Comprensión del Medio Natural
Promedio SIMCE 2009	234	217	228
El promedio 2009 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior ¹	subió (26)	subió (22)	se mantuvo
El promedio 2009 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2009 es	más bajo (-28)	más bajo (-36)	más bajo (-28)
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición ² :	72	76	68

¹ Corresponde al puntaje promedio SIMCE 2008 para Lectura y Educación Matemática, y al puntaje promedio SIMCE 2007 para Comprensión del Medio Natural.
² Posición 1 indica el mayor puntaje y posición 100 el puntaje más bajo

Fuente: SIMCE, Ministerio de Educación

Porcentaje de estudiantes del establecimiento en cada Nivel de Logro 2009

Los Niveles de Logro describen los conocimientos y habilidades del Marco curricular que se requiere demuestren los alumnos y alumnas al responder las pruebas SIMCE. Este dato no es apropiado para hacer comparaciones entre establecimientos, para ello se deben utilizar los puntajes promedio y considerar las características socioeconómicas de los alumnos evaluados.

	Lectura	Educación Matemática	Comprensión del Medio Social
Nivel Avanzado	21 % de estudiantes es capaz de..	7 % de estudiantes es capaz de..	0 % de estudiantes es capaz de..
Nivel Intermedio	17 % de estudiantes es capaz de..	21 % de estudiantes es capaz de..	45 % de estudiantes es capaz de..
Nivel Inicial	62 % de estudiantes es capaz de..	72 % de estudiantes es capaz de..	55 % de estudiantes es capaz de..

8º Básico

Antecedentes de los alumnos evaluados en 8º Básico 2009

Nº de alumnos evaluados	54	En 8º Básico 2009, establecimientos similares a este (grupo socioeconómico Medio Bajo) son aquellos en que:
Mujeres	44 %	- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$160.001 y \$245.000 .
Hombres	56 %	- Entre un 50,01% y 70,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.
Grupo socioeconómico	Medio Bajo	

Resultados SIMCE 8º Básico 2009

	Lectura	Educación Matemática	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	Estudio y Comprensión de la Sociedad
Promedio SIMCE 2009	229	237	241	229
El promedio 2009 del establecimiento comparado con el obtenido el 2007	subió (13)	se mantuvo	subió (17)	se mantuvo
El promedio 2009 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2009 es	más bajo (-23)	más bajo (-23)	más bajo (-18)	más bajo (-22)
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición ¹ :	63	53	45	57

¹ Posición 1 indica el mayor puntaje y posición 100 el puntaje más bajo.

[Ver simbología y nota](#)

Fuente: SIMCE, Ministerio de Educación

Porcentaje de estudiantes del establecimiento en cada Nivel de Logro 2009

Los Niveles de Logro describen los conocimientos y habilidades del Marco curricular que se requiere demuestren los alumnos y alumnas al responder las pruebas SIMCE. Este dato no es apropiado para hacer comparaciones entre establecimientos, para ello se deben utilizar los puntajes promedio y considerar las características socioeconómicas de los alumnos evaluados.

	Lectura	Educación Matemática
Nivel Avanzado	15 % de estudiantes es capaz de..	2 % de estudiantes es capaz de..
Nivel Intermedio	25 % de estudiantes es capaz de..	23 % de estudiantes es capaz de..
Nivel Inicial	60 % de estudiantes es capaz de..	75 % de estudiantes es capaz de..

2º Medio
Antecedentes de los alumnos evaluados en 2º Medio 2008

Nº de alumnos evaluados	92	En 2º Medio 2008, establecimientos similares a este (grupo socioeconómico Medio Bajo) son aquellos en que: - La mayoría de los apoderados ha declarado tener 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$190.001 y \$300.000 . - Entre 45,1% y 62,5% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.
Mujeres	50 %	
Hombres	50 %	
Grupo socioeconómico	Medio Bajo	

Resultados SIMCE 2º Medio 2008

	Lengua Castellana	Matemática
Promedio SIMCE 2008	222	208
El promedio 2008 del establecimiento comparado con el obtenido el 2006	se mantuvo	subió (15)
El promedio 2008 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2008 es	más bajo (-33)	más bajo (-42)
Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición¹:	81	74
¹ Posición 1 indica el mayor puntaje y posición 100 el puntaje más bajo.		
Ver simbología y nota		
Fuente: SIMCE, Ministerio de Educación		

Cuando los resultados de un curso de un establecimiento están en blanco se debe a que el establecimiento no tiene ese curso o no fue evaluado por la prueba SIMCE.

- No es posible reportar resultados porque el número de estudiantes con puntaje en el establecimiento es insuficiente.
- / Por causas ajenas al Ministerio, no es posible reportar resultados para este establecimiento.
- ~ No es posible reportar resultados porque todos los estudiantes con puntaje son integrados.
- * Por causas ajenas al Ministerio, los resultados no son representativos del establecimiento.
- ** Por causas ajenas al establecimiento, no es posible reportar sus resultados.

Fuente: SIMCE, Ministerio de Educación.



COMPARACIONES DE PUNTAJES:

No debe comparar los puntajes entre cursos (por ejemplo, entre 4º y 8º básico) y/o subsectores (por ejemplo, Matemática y Lenguaje) ya que no se encuentran en la misma escala. Para saber si existe alguna diferencia entre los rendimientos de un establecimiento y otro (para un mismo curso y subsector), usted debe revisar si la diferencia entre los puntajes promedio es mayor o menor a un cierto valor.

En primer lugar, identifique cuál es el establecimiento con menor número de alumnos entre los dos que quiere comparar. En segundo lugar, mire la primera columna "CANTIDAD DE ALUMNOS" de la tabla a continuación, y ubique en qué rango de número de alumnos se ubica el establecimiento que ya identificó con el menor número de alumnos. Vea la columna de "VALOR MÍNIMO" correspondiente al nivel y año que usted quiera comparar. Para que la diferencia de puntajes entre los dos establecimientos que compara sea significativa, esa diferencia debe ser mayor al valor mínimo que usted identificó en la tabla. Por ejemplo, si se compara un establecimiento de 15 alumnos con otro de 40, para considerar que existen diferencias en el rendimiento de sus alumnos la diferencia de puntaje para 4º básico 2009 debe ser de 17 puntos, para 8º básico 2009 debe ser de 19 puntos y para 2º medio 2008 debe ser de 18 puntos.

Cantidad de Alumnos	Valor Mínimo 4º Básico 2009	Valor Mínimo 8º Básico 2009	Valor Mínimo 2º Medio 2008
6-9	24	25	28
10 - 25	17	19	18
26 - 50	11	12	12
51 - 100	8	8	9
101 - 200	6	6	6
201 o más	4	5	5

4°

Educación
Básica

8°

Educación
Básica

2009

RESULTADOS NACIONALES

SIMCE



■ ÍNDICE

Presentación	5
Antecedentes Generales	6
Capítulo 1 Resultados SIMCE 2009 - 4° Básico	11
Resultados Nacionales	12
Resultados Regionales	18
Equidad y Resultados	23
Capítulo 2 Resultados SIMCE 2009 - 8° Básico	41
Resultados Nacionales	42
Resultados Regionales	46
Equidad y Resultados	50
Capítulo 3 Factores Asociados con el Aprendizaje de los Estudiantes	65
Bibliografía	79
Anexos	81





PRESENTACIÓN

Este documento comunica los resultados de las pruebas SIMCE 2009 de 4° y 8° Básico. Para ambos niveles, se presentan los resultados nacionales y regionales, junto con las variaciones respecto de los resultados de evaluaciones anteriores, considerando distintos factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes, tales como su género, el nivel socioeconómico y la dependencia de los establecimientos a los que asisten.

Del mismo modo, en este Informe se presentan los resultados de la primera aplicación SIMCE a estudiantes de 4° Básico con discapacidad sensorial, tanto en la Región Metropolitana como en la de Valparaíso.

Para 4° Básico, se reportan resultados según Niveles de Logro en Lectura, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural. Para 8° Básico, se presentan los resultados según Niveles de Logro para Lectura y Educación Matemática. Estos niveles son descripciones de las habilidades y conocimientos que se requiere demuestren los estudiantes en las pruebas SIMCE para considerar que alcanzan un determinado nivel de rendimiento.

Este año además, el SIMCE ha desarrollado el primer estudio de progreso de los aprendizajes entre 4° y 8° Básico cuyos resultados se presentan en el Capítulo 2 de este informe.

Finalmente, en el Capítulo 3 se describen y analizan los resultados de las pruebas SIMCE para 4° y 8° Básico, asociados al desempeño de los profesores y profesoras en las evaluaciones docentes, a la asistencia a clases durante el primer y segundo ciclo escolar y a la disciplina en clases. Estos análisis tienen como propósito principal enriquecer la discusión en torno a las variables que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes y que incentivan el mejoramiento educativo.



ANTECEDENTES GENERALES

El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del Currículum nacional, y relacionándolo con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica anualmente a nivel nacional a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional.

Además de las pruebas asociadas al Currículum, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto¹. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE.

Estudiantes evaluados en SIMCE 2009

Las pruebas SIMCE 2009 fueron aplicadas a los alumnos y alumnas de 4° Básico los días 17 y 18 de noviembre y a los estudiantes de 8° Básico los días 10 y 11 del mismo mes. En 4° Básico, las pruebas fueron contestadas por 231.487 estudiantes, que representan 93,4% del total de matriculados en este nivel. Estos alumnos y alumnas se distribuyen en 7.924 establecimientos a lo largo del país, que representan 96,7% de los establecimientos que imparten 4° Básico. La asistencia de los estudiantes los días en que se aplicaron las pruebas SIMCE fue de 93,4%, y la asistencia promedio a lo largo del año escolar 2009² fue de 93,1%.

En 8° Básico, las pruebas SIMCE 2009 fueron contestadas por 239.745 estudiantes, que representan 92,5% del total de matriculados en este nivel. Estos alumnos y alumnas se distribuyen en 5.814 establecimientos a lo largo del país, que representan 98,2% de los establecimientos que imparten 8° Básico. La asistencia de los estudiantes a las pruebas SIMCE fue de 92,9% y la asistencia promedio a lo largo del año 2009 fue de 93,4%.

Para 4° Básico, el año 2009 SIMCE aplicó por primera vez pruebas de Lectura y Educación Matemática a estudiantes con discapacidad sensorial (discapacidad visual total, visual parcial³ y auditiva), en las regiones Metropolitana y de Valparaíso. Esta evaluación se enmarca en el primer estudio realizado por SIMCE sobre evaluación de estudiantes con discapacidad sensorial, y aporta a la recopilación de información respecto de las habilidades y conocimientos que logran estos estudiantes. A su vez, esta evaluación contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

1 Los cuestionarios de contexto SIMCE se encuentran disponibles en www.simce.cl

2 En anexos, se encuentran los datos de cobertura regional y nacional de las pruebas SIMCE 2009.

3 Una persona con discapacidad visual parcial (baja visión), es aquella con una incapacidad de la función visual, aún después de un tratamiento y/o corrección refractiva común, OMS 1992.

Habilidades y conocimientos evaluados en las pruebas SIMCE 2009

Las pruebas SIMCE de 4° Básico, tanto para estudiantes regulares como con discapacidad sensorial, evaluaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) correspondientes al Nivel Básico 1 (NB1) y Nivel Básico 2 (NB2) del Marco Curricular vigente, según se establece en el Decreto N° 232 de 2002, en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural⁴. De esta forma, el rendimiento alcanzado en las pruebas refleja los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el Primer Ciclo Básico en los subsectores señalados.

En 8° Básico, las pruebas SIMCE 2009 evaluaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Segundo Ciclo Básico (OF-CMO) que se mantendrían presentes tras el ajuste del Marco Curricular, en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Naturaleza, y Estudio y Comprensión de la Sociedad.

Pruebas SIMCE

Las pruebas SIMCE consideran aquellos aprendizajes susceptibles de ser evaluados a través de una prueba de papel y lápiz.

Las pruebas están compuestas por preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta. Los estudiantes tienen un tiempo máximo de 90 minutos para responder cada prueba.

Es importante destacar que las pruebas están diseñadas para que sus resultados sean comparables para un mismo nivel o subsector. En ese sentido, no es comparable, por ejemplo, un puntaje de 250 puntos en la prueba de Educación Matemática con uno de 250 puntos en la prueba de Lectura, ni 300 puntos en la evaluación de 4° Básico con 300 puntos en la de 8° Básico.

Para que los estudiantes con discapacidad sensorial participaran de la evaluación SIMCE, fue necesario realizar algunas variaciones en las pruebas aplicadas regularmente. Estos cambios, en los materiales y procedimientos de las pruebas, se denominan acomodaciones y su objetivo es permitir la participación autónoma de los estudiantes con discapacidad, conservando los contenidos evaluados por la prueba regular SIMCE del nivel. Las pruebas SIMCE aplicadas a estos estudiantes contaban, en promedio, con un menor número de preguntas que las pruebas regulares, manteniéndose el cronograma de aplicación y el tiempo mínimo y máximo de las pruebas SIMCE regulares.

Corrección de las pruebas SIMCE

La corrección de las pruebas SIMCE varía según el formato de las preguntas. Las preguntas de selección múltiple se corrigen en forma electrónica, sin la intervención de personas. Un programa computacional chequea si los estudiantes marcaron la alternativa correcta en cada pregunta. En cambio, las preguntas abiertas se corrigen con pautas que son aplicadas por correctores especialmente capacitados por el SIMCE.

4 A partir del año 2007, el subsector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural es evaluado a través de dos pruebas, una de Comprensión del Medio Natural y otra de Comprensión del Medio Social y Cultural. Estas pruebas son aplicadas de forma alternada año a año a los estudiantes de 4° Básico. El año 2009 correspondió evaluar las habilidades y conocimientos de Comprensión del Medio Natural.



Resultados que entrega SIMCE

El SIMCE entrega los puntajes promedio de los estudiantes para cada establecimiento evaluado y para diversas agrupaciones de alumnos y alumnas (comunas, regiones, y otras), así como los puntajes promedio nacionales. Todos los puntajes promedio se calculan sobre la base de los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada prueba.

Además, SIMCE entrega resultados según Niveles de Logro para 4° Básico en Lectura, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural. En esta oportunidad, por primera vez, se entregan resultados según Niveles de Logro para 8° Básico en Lectura y Educación Matemática. Los Niveles de Logro son descripciones de las habilidades y conocimientos que se requiere demuestren los estudiantes en las pruebas SIMCE para que su desempeño sea clasificado en alguna de las siguientes categorías: Avanzado, Intermedio o Inicial⁵.

La distribución de porcentaje de estudiantes en cada categoría permite conocer cuán diverso es el desempeño de los estudiantes: mientras algunos alcanzan los aprendizajes esperados para 4° y 8° Básico (Nivel Avanzado), otros aún requieren apoyo para lograrlos.

Cada Nivel de Logro se encuentra asociado a puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE, según los cuales se clasifica el desempeño de los estudiantes. En la Tabla I se presentan los rangos de puntaje asociados a cada Nivel de Logro según prueba para 4° Básico. En la Tabla II, se presenta la misma información, para 8° Básico.

TABLA I
RANGO DE PUNTAJES 4° BÁSICO PARA CADA NIVEL DE LOGRO SEGÚN PRUEBA

NIVEL DEL LOGRO	PRUEBA		
	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
AVANZADO	281 puntos o más	286 puntos o más	284 puntos o más
INTERMEDIO	Entre 241 y 280 puntos	Entre 233 y 285 puntos	Entre 241 y 283 puntos
INICIAL	240 puntos o menos	232 puntos o menos	240 puntos o menos

TABLA II
RANGO DE PUNTAJES 8° BÁSICO PARA CADA NIVEL DE LOGRO SEGÚN PRUEBA

NIVEL DEL LOGRO	PRUEBA	
	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
AVANZADO	286 puntos o más	321 puntos o más
INTERMEDIO	Entre 235 y 285 puntos	Entre 276 y 320 puntos
INICIAL	234 puntos o menos	275 puntos o menos

5 Los documentos de Niveles de Logro se encuentran disponibles en www.simce.cl

Los puntajes mínimos para alcanzar un Nivel de Logro en las pruebas SIMCE fueron determinados utilizando un procedimiento estandarizado que se emplea en evaluaciones de otros países con este mismo objetivo. Este procedimiento consideró la participación de docentes, académicos, curriculistas y otros especialistas en educación.⁶

Dado que las pruebas SIMCE están referidas al Marco Curricular vigente, la información entregada a través de los Niveles de Logro permite mostrar que, al finalizar un Ciclo de Enseñanza, los aprendizajes que se desprenden de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios se logran con distintos niveles de profundidad por los estudiantes.

Los Niveles de Logro complementan la información tradicionalmente entregada por SIMCE a los establecimientos, permitiéndoles conocer qué tan diverso es el rendimiento de sus estudiantes en relación a un criterio común para todos los establecimientos del país, y qué porcentaje de estudiantes ha logrado determinados aprendizajes, evidenciando las diferencias cualitativas entre niveles.

En el caso de los estudiantes de 4º Básico con discapacidad sensorial, se reporta el Porcentaje Medio de Respuestas Correctas de los estudiantes. Cabe señalar que los porcentajes no son comparables entre los resultados de las distintas discapacidades.

Medios a través de los cuales se informan los resultados SIMCE

Los resultados SIMCE 2009 de todos los establecimientos son informados a través de los siguientes medios:

- Informe “Resultados SIMCE para Docentes y Directivos” de cada nivel de enseñanza evaluado, a través del cual se entregan a cada establecimiento los resultados obtenidos en la evaluación.
- Informe “Resultados SIMCE para Padres y Apoderados” de cada nivel de enseñanza evaluado, a través del cual se entregan a todos los padres los resultados obtenidos por el establecimiento en la evaluación.
- Inserto de prensa SIMCE, distribuido a través de un diario oficial de circulación nacional, en el que se publican los resultados de todos los establecimientos evaluados, junto con los puntajes promedio de los establecimientos municipales de cada comuna, los promedios comunales de los Departamentos Provinciales (divisiones administrativas del Ministerio de Educación) y de cada una de las regiones.
- Página Web del SIMCE (www.simce.cl). En ella se puede acceder a los resultados de la última evaluación nacional, tanto de un establecimiento en particular como de los distintos niveles de agrupación. Allí también están disponibles todas las publicaciones SIMCE del año en curso y de años anteriores, y se pueden descargar las bases de datos históricas con la información pública de los resultados de todos los establecimientos que han sido evaluados.

6 La metodología de punto de corte (método de Bookmark) fue realizada con asesoría de ETS (Educational Testing Service) según estándares internacionales. Para mayor detalle, ver documento técnico “Metodología de Puntajes de Corte Pruebas SIMCE”, disponible en www.simce.cl



Resultados SIMCE 2009 - 4° Básico



CAPÍTULO 1

4°

Educación
Básica



RESULTADOS NACIONALES

Aumentan significativamente los resultados de las pruebas SIMCE en Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, y se mantienen estables los resultados en Lectura.

Al comparar los resultados del año 2009 con los del año 2008⁷, se observa un aumento significativo del puntaje promedio de la prueba de Educación Matemática de seis puntos⁸. Del mismo modo, en Comprensión del Medio Natural se observa que el promedio nacional aumenta significativamente en relación al promedio SIMCE 2007, con una variación de seis puntos. Cabe señalar que el resultado del año 2009 no debe ser comparado con el que se obtuvo el año 2008, ya que ese año la prueba evaluó solo habilidades y conocimientos propios de Comprensión del Medio Social y Cultural. Respecto de la prueba de Lectura, se observa estabilidad en los puntajes, ya que los resultados son similares a los alcanzados en la prueba SIMCE 2008.

En la Tabla 1.1 se presentan los puntajes promedio nacionales de 4° Básico 2009 en cada prueba y su variación respecto de la evaluación anterior.

TABLA 1.1
PUNTAJES PROMEDIO NACIONALES 4° BÁSICO 2009 Y VARIACIÓN
RESPECTO DE LA EVALUACIÓN ANTERIOR

PRUEBA	PROMEDIO 2009	VARIACIÓN PUNTAJE PROMEDIO NACIONAL RESPECTO DE LA EVALUACIÓN ANTERIOR ⁹
LECTURA	262	• 2
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	253	▲ 6
COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL	256	▲ 6

- ▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.
- : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

Para analizar la evolución o las tendencias de los resultados SIMCE entre los años 2005 y 2009, se consideran dos análisis, el primero en base a la evolución de los promedios a nivel nacional y el segundo en base a una muestra representativa considerando una misma estructura de composición educacional¹⁰, para Lectura y Educación Matemática.

7 Los resultados de evaluaciones anteriores del SIMCE se encuentran disponibles en www.simce.cl

8 Una diferencia de puntajes es estadísticamente significativa cuando la probabilidad de que esta sea producto del azar es muy baja. Para mayor detalle, ver documento técnico “Cálculo de Significancia Estadística”, disponible en www.simce.cl

9 En Lectura y Educación Matemática la variación es calculada considerando las evaluaciones SIMCE 2009 y 2008. En Comprensión del Medio Natural, la variación es calculada considerando las evaluaciones SIMCE 2009 y 2007.

10 Para el segundo análisis, se utilizó una muestra representativa de establecimientos a nivel nacional, empleando una metodología de muestreo aleatorio estratificado, considerando fija la estructura educacional a nivel de grupo socioeconómico y tamaño, además de determinar el año 2007 como línea base del análisis. Para mayor detalle ver documento técnico ‘Metodología de Muestreo para Reporte Tendencias 4° y 8° Básico’, disponible en www.simce.cl

A partir del Gráfico 1.1 es posible observar el puntaje promedio que se obtendría en Lectura (263) si la composición del sistema educacional el año 2009 hubiese sido similar a la de años anteriores¹¹. Además es posible apreciar que existe un aumento en los aprendizajes, tanto a nivel nacional como a nivel de tendencias en base a una muestra comparable.

En el caso de Educación Matemática se aprecia una tendencia similar a la observada en Lectura (ver Gráfico 1.2), donde 254 puntos sería el promedio que se obtendría si la composición del sistema educacional el año 2009 hubiese sido similar a la de años anteriores.

GRÁFICO 1.1
EVOLUCIÓN PUNTAJES PROMEDIO 4° BÁSICO 2005 - 2009 EN LECTURA

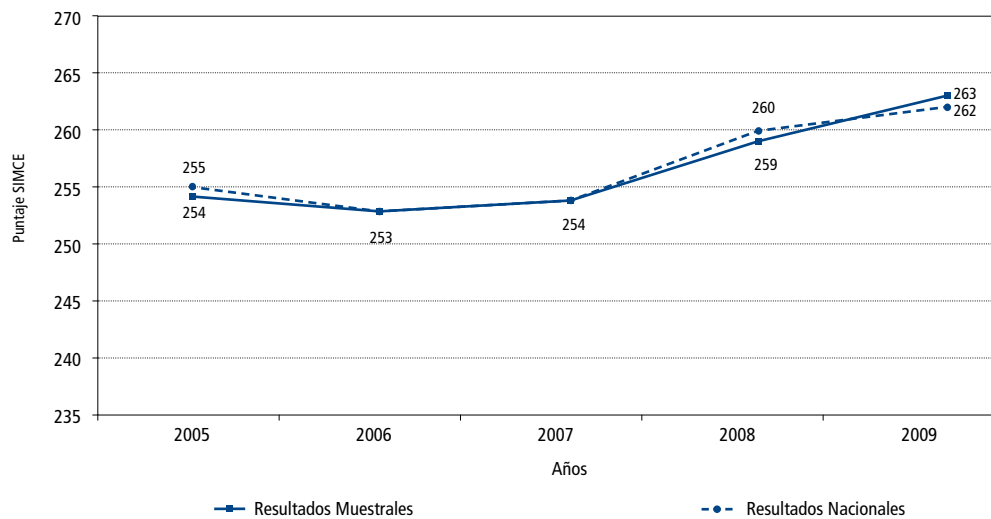
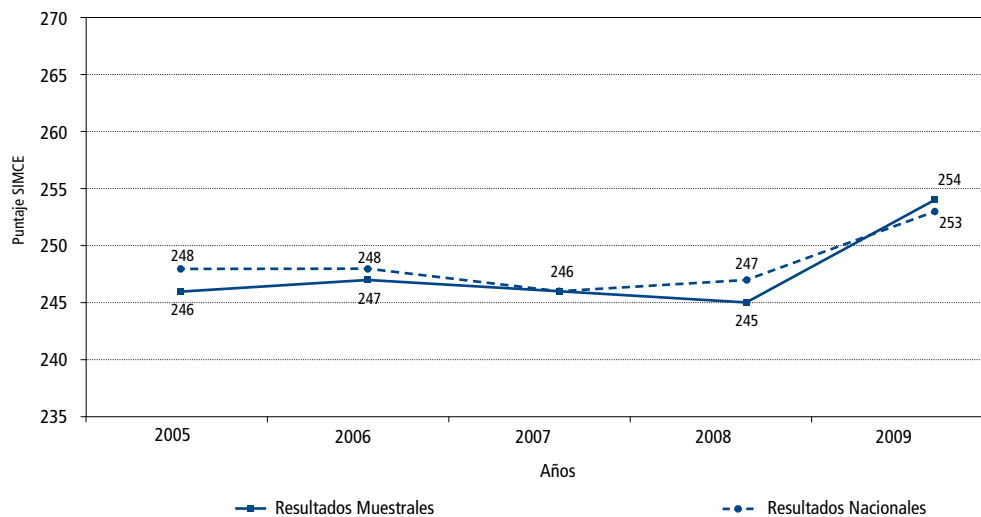


GRÁFICO 1.2
EVOLUCIÓN PUNTAJES PROMEDIO 4° BÁSICO 2005 - 2009 EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA



11 Para el análisis se establece como línea base el año 2007 debido a que ese año se amplió la población de establecimientos, aumentando el número de colegios "pequeños".



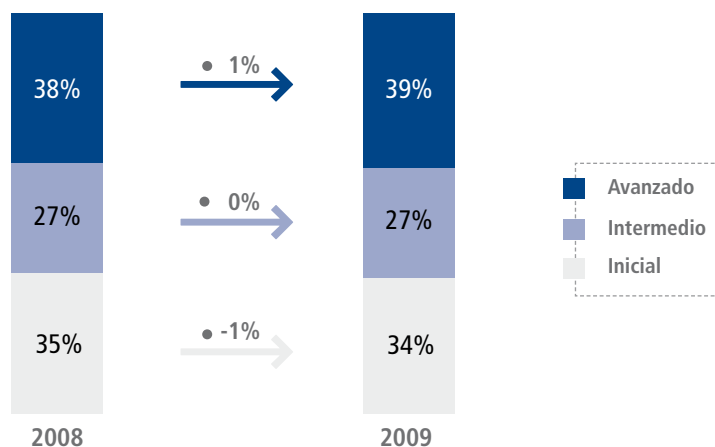
En Lectura, se mantiene estable el porcentaje de estudiantes en los distintos Niveles de Logro.

En Lectura, 39% de los estudiantes de 4° Básico 2009 demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, es decir, los aprendizajes esperados para 4° Básico. Este porcentaje no presenta variación respecto de los estudiantes clasificados en ese Nivel en la prueba SIMCE 2008.¹²

Del mismo modo, 27% de los estudiantes evaluados alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Intermedio y 34% de los estudiantes se ubica en el Nivel Inicial. Estas cifras se mantienen estables respecto de la prueba SIMCE 2008.¹³

En el Gráfico 1.3 se presenta la distribución de estudiantes de 4° Básico según Niveles de Logro en Lectura 2008 y 2009.

GRÁFICO 1.3
DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO
SEGÚN NIVELES DE LOGRO EN LECTURA, Y VARIACIÓN 2009-2008



- : Indica que no hubo variación significativa en el porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.

12 Para calcular la significancia, se utiliza el Test de Comparación de Proporciones de Wilson. Para mayor detalle, ver documento técnico "Cálculo de Significancia Estadística", disponible en www.simce.cl

13 Para mayor información acerca de los Niveles de Logro, ver documentos de Niveles de Logro, disponibles en www.simce.cl

En Educación Matemática, aumenta significativamente el porcentaje de estudiantes que alcanza los aprendizajes esperados para 4° Básico (Nivel Avanzado) y disminuye significativamente el de aquellos que se encuentran en el Nivel Inicial.

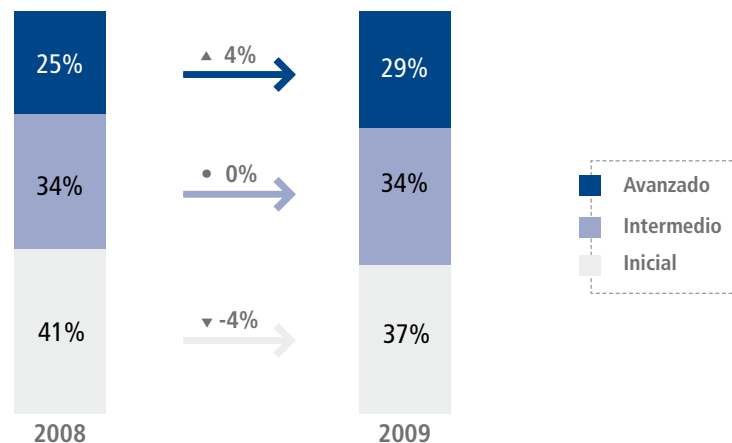
En Educación Matemática, 29% de los estudiantes de 4° Básico demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, es decir, los aprendizajes esperados para 4° Básico, aumentando significativamente en cuatro puntos porcentuales en relación a la evaluación anterior.

Por otro lado, 34% de los estudiantes de 4° Básico alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Intermedio, cifra que se mantiene estable en relación a la del año 2008.

Finalmente, 37% de los estudiantes se encuentra en el Nivel Inicial, disminuyendo significativamente en relación a la evaluación del año anterior.

En el Gráfico 1.4 se presenta la distribución de estudiantes de 4° Básico según Niveles de Logro en Educación Matemática 2008 y 2009.

GRÁFICO 1.4
DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES
DE 4° BÁSICO SEGÚN NIVELES DE LOGRO
EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA, Y VARIACIÓN 2009-2008



- ▲ : Indica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- ▼ : Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- : Indica que no hubo variación significativa en el porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro



En Comprensión del Medio Natural, aumenta significativamente el porcentaje de estudiantes que alcanza los aprendizajes esperados para 4° Básico (Nivel Avanzado) y disminuye significativamente el de aquellos que se encuentran en el Nivel Inicial.

En Comprensión del Medio Natural, 30% de los estudiantes demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, es decir, los aprendizajes esperados para 4° Básico. Esta cifra es significativamente superior en relación a la que se obtuvo en la evaluación del año 2007.

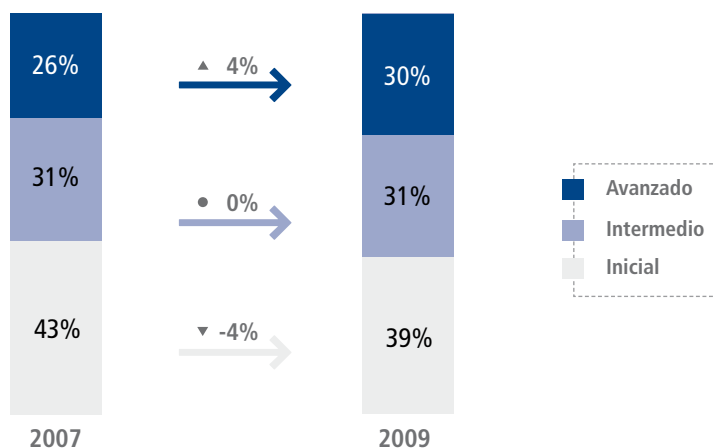
Por otro lado, 31% de los estudiantes alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Intermedio, cifra que se mantiene estable respecto de la evaluación 2007.

Finalmente, 39% de los estudiantes de 4° Básico se encuentran en el Nivel Inicial, disminuyendo significativamente en relación a la evaluación del año 2007.

En el Gráfico 1.5 se presenta la distribución de estudiantes de 4° Básico según Niveles de Logro en Comprensión de Medio Natural 2007 y 2009.

GRÁFICO 1.5
DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO
SEGÚN NIVELES DE LOGRO EN COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL, Y VARIACIÓN 2009-2007

- ▲ : Indica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- ▼ : Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- : Indica que no hubo variación significativa en el porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro



19% de los estudiantes de 4° Básico alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado en las tres pruebas.

Junto con conocer la distribución de estudiantes según Niveles de Logro para cada prueba, resulta interesante analizar cómo se distribuyen los alumnos y alumnas al considerar las tres pruebas de manera conjunta. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 1.2, donde es posible observar que existe un grupo de estudiantes que alcanza los aprendizajes esperados (Nivel Avanzado) en las tres pruebas. En particular, se observa que 19% de los estudiantes alcanza los aprendizajes esperados para 4° Básico en todas las pruebas.

TABLA 1.2
DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO

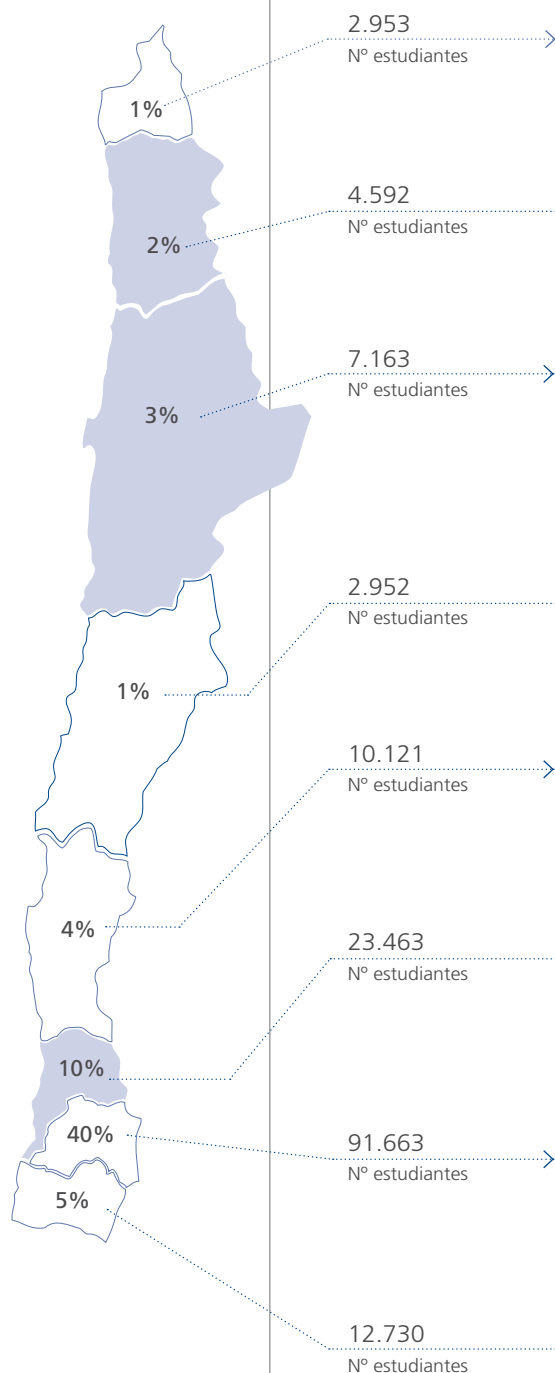
LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL	PORCENTAJES		
AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO	19%	24%	39%
		INTERMEDIO	4%		
		INICIAL	0%		
	INTERMEDIO	AVANZADO	5%	13%	
		INTERMEDIO	7%		
		INICIAL	1%		
	INICIAL	AVANZADO	0%	2%	
		INTERMEDIO	1%		
		INICIAL	1%		
INTERMEDIO	AVANZADO	AVANZADO	2%	5%	27%
		INTERMEDIO	2%		
		INICIAL	0%		
	INTERMEDIO	AVANZADO	2%	14%	
		INTERMEDIO	8%		
		INICIAL	4%		
	INICIAL	AVANZADO	0%	9%	
		INTERMEDIO	3%		
		INICIAL	5%		
INICIAL	AVANZADO	AVANZADO	0%	1%	34%
		INTERMEDIO	0%		
		INICIAL	0%		
	INTERMEDIO	AVANZADO	0%	7%	
		INTERMEDIO	3%		
		INICIAL	4%		
	INICIAL	AVANZADO	0%	26%	
		INTERMEDIO	3%		
		INICIAL	23%		

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, la suma de los porcentajes de cada nivel puede no coincidir con los porcentajes totales.

RESULTADOS REGIONALES

En diez regiones se experimenta un aumento significativo de los puntajes promedio al menos en una prueba y en cuatro regiones se mantienen estables los puntajes en las tres pruebas.

FIGURA 1.1
PUNTAJES PROMEDIO
4° BÁSICO 2009
POR REGIÓN, VARIACIÓN
Y DIFERENCIA CON EL
PROMEDIO NACIONAL



REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	260	254	257
VARIACIÓN	• 1	▲ 8	▲ 8

REGIÓN DE TARAPACÁ

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	(-) 255	(-) 244	(-) 249
VARIACIÓN	• 2	• 4	• 3

REGIÓN DE ANTOFAGASTA

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	259	(-) 246	(-) 250
VARIACIÓN	• 4	▲ 6	• 5

REGIÓN DE ATACAMA

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	255*	245*	250*
VARIACIÓN	*	*	*

REGIÓN DE COQUIMBO

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	263	251	256
VARIACIÓN	• 3	▲ 6	• 5

REGIÓN DE VALPARAÍSO

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	(-) 257	(-) 248	253
VARIACIÓN	• -1	• 3	• 3

REGIÓN METROPOLITANA

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	264	257	260
VARIACIÓN	• 1	• 5	▲ 6

REGIÓN DEL LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	260	250	253
VARIACIÓN	• 2	▲ 7	• 5

REGIÓN DEL MAULE

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	264	255	256
VARIACIÓN	• 4	▲ 9	▲ 6

REGIÓN DEL BÍO-BÍO

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	263	254	257
VARIACIÓN	• 2	▲ 7	▲ 8

REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	259	(-) 244	(-) 249
VARIACIÓN	• 1	▲ 7	▲ 7

REGIÓN DE LOS RÍOS

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	262	(-) 248	252
VARIACIÓN	• -1	• 4	▲ 7

REGIÓN DE LOS LAGOS

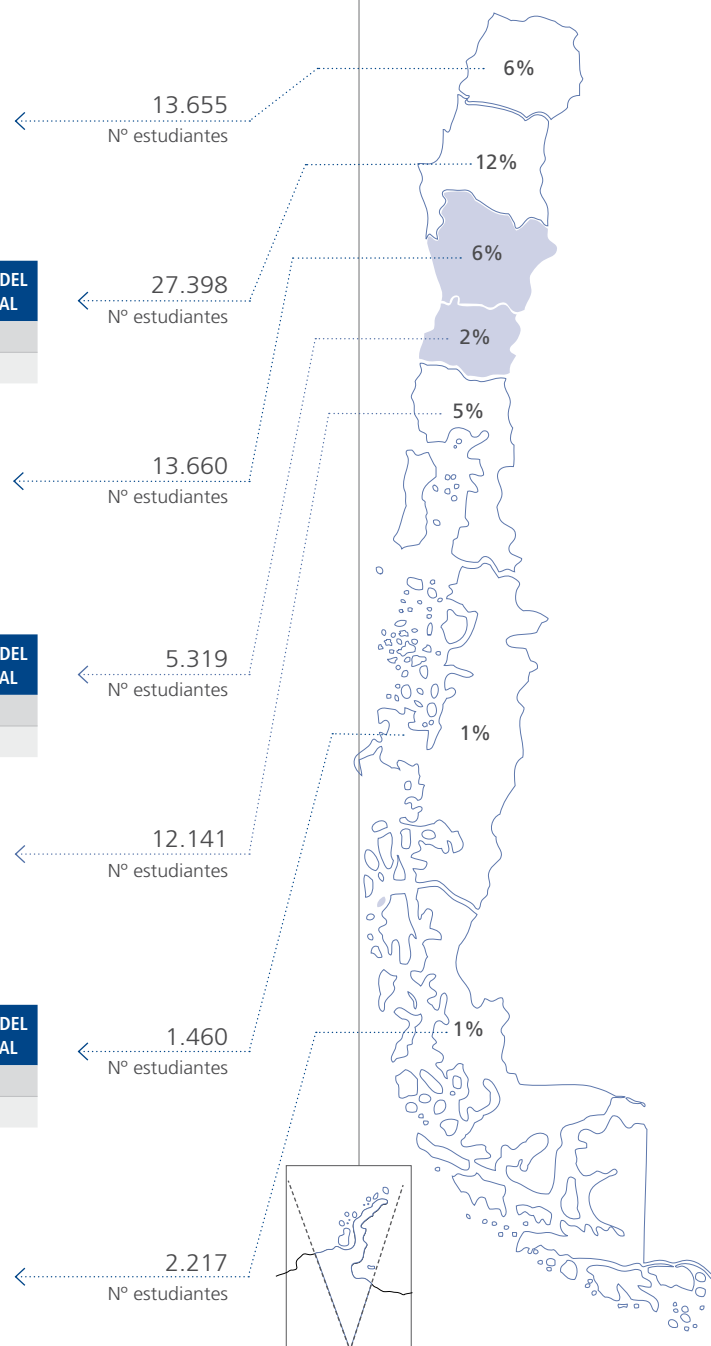
	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	263	250	252
VARIACIÓN	• 0	• 5	• 5

REGIÓN DE AYSÉN DEL GENERAL CARLOS IBÁÑEZ DEL CAMPO

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	261	249	255
VARIACIÓN	• -4	• 0	• 5

REGIÓN DE MAGALLANES Y LA ANTÁRTICA CHILENA

	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
PROMEDIO 2009	264	255	258
VARIACIÓN	• -2	• 3	▲ 7



(-) : Puntaje promedio significativamente inferior al promedio nacional.

▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.

• : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

* : Estos resultados no son representativos de la región, debido a que un bajo porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales rindieron las pruebas.

NOTA 1 : El porcentaje indicado en el mapa corresponde a la proporción de estudiantes evaluados en la región, respecto del total nacional.

NOTA 2 : Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE 2009 y 2008 en Lectura y Educación Matemática, y SIMCE 2009 y 2007 en Comprensión del Medio Natural (93% de establecimientos y 99% y 98% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2008 y 2007 respectivamente).

■ : Puntaje promedio significativamente inferior al promedio nacional, en al menos una prueba.



En la Figura 1.1 se muestran los puntajes promedio obtenidos por cada región en las tres pruebas SIMCE 4° Básico 2009 y sus variaciones respecto del año 2008 en el caso de Lectura y Educación Matemática, y del año 2007 en el caso de Comprensión del Medio Natural. Se observa que, en diez regiones, los puntajes promedio experimentan variaciones significativas y positivas en al menos una de las tres pruebas.

Para la prueba de Lectura en todas las regiones se mantienen estables los puntajes promedio respecto del año 2008. En Educación Matemática, hay siete regiones en las que suben significativamente los puntajes promedio. Finalmente, en Comprensión del Medio Natural, se advierte que en siete regiones el puntaje promedio aumenta en relación al año 2007.

Al mismo tiempo, en la Figura 1.1 se muestran las diferencias de puntaje de las regiones en relación a los puntajes promedio nacionales. Cinco regiones obtienen puntajes promedio que se ubican por debajo del promedio nacional, al menos en una prueba. Las demás regiones obtienen puntajes similares al promedio nacional.

En todas las regiones, al menos 35% de los estudiantes demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado en Lectura. En Educación Matemática, 24% de los estudiantes o más alcanzan este mismo nivel. En Comprensión del Medio Natural, 25% de los estudiantes o más alcanzan este mismo nivel.

En la Tabla 1.3 se presenta la distribución según Niveles de Logro por prueba para cada región del país. Se aprecia que en la región de Tarapacá, un menor porcentaje de estudiantes alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado y un mayor porcentaje se encuentra en el Nivel Inicial en la prueba de Lectura, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural respecto del porcentaje de estudiantes a nivel nacional. Además, en las regiones de Valparaíso, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y Aysén, existe una menor proporción de estudiantes en el Nivel Avanzado de Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural en comparación con la distribución Nacional. Solo la región Metropolitana tiene una mayor proporción de estudiantes respecto al promedio nacional en el Nivel Avanzado, tanto para la prueba de Educación Matemática como para la de Comprensión del Medio Natural.

TABLA 1.3
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO 2009 EN NIVELES
DE LOGRO DE LECTURA, EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL
POR REGIÓN, Y DIFERENCIA CON LA DISTRIBUCIÓN NACIONAL

REGIÓN	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
ARICA Y PARINACOTA	36%	26%	38%	37%	33%	30%	39%	30%	31%
TARAPACÁ	(+) 40%	26%	(-) 35%	(+) 44%	32%	(-) 24%	(+) 45%	30%	(-) 25%
ANTOFAGASTA	36%	26%	38%	(+) 42%	33%	(-) 25%	(+) 43%	30%	(-) 26%
ATACAMA	39%*	26%*	35%*	41%*	35%*	24%*	44%*	30%*	27%*
COQUIMBO	33%	28%	39%	38%	35%	27%	39%	33%	29%
VALPARAÍSO	(+) 37%	27%	(-) 36%	(+) 40%	34%	(-) 26%	41%	31%	(-) 27%
O'HIGGINS	35%	28%	37%	38%	35%	27%	41%	31%	28%
MAULE	32%	28%	40%	36%	34%	30%	39%	32%	29%
BÍO-BÍO	33%	28%	39%	36%	34%	30%	38%	32%	30%
LA ARAUCANÍA	36%	29%	(-) 35%	(+) 43%	33%	(-) 24%	(+) 44%	31%	(-) 25%
LOS RÍOS	33%	(+) 30%	37%	(+) 40%	34%	(-) 26%	(+) 42%	32%	(-) 26%
LOS LAGOS	32%	(+) 30%	38%	39%	35%	(-) 26%	(+) 42%	32%	(-) 26%
AYSÉN	35%	29%	(-) 36%	38%	36%	(-) 26%	39%	(+) 34%	(-) 26%
MAGALLANES	(-) 31%	(+) 31%	38%	(-) 34%	36%	30%	38%	32%	30%
RM	33%	26%	41%	(-) 34%	33%	(+) 32%	(-) 36%	31%	(+) 33%
NACIONAL	34%	27%	39%	37%	34%	29%	39%	31%	30%

(+) : Porcentaje de estudiantes, en un determinado nivel, significativamente superior al porcentaje nacional de estudiantes en el mismo Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes, en un determinado nivel, significativamente inferior al porcentaje nacional de estudiantes en el mismo Nivel de Logro.

* : Estos resultados no son representativos de la región, debido a que un bajo porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales rindieron las pruebas.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.



En trece regiones se experimenta un aumento significativo en el porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado en la prueba de Educación Matemática. Además, en catorce regiones disminuye significativamente la cifra de estudiantes en el Nivel Inicial, al menos en una de las tres pruebas aplicadas.

En la Tabla 1.4 se muestran las variaciones en la distribución de estudiantes según Niveles de Logro por región, para el periodo 2008-2009 en las pruebas de Lectura y Educación Matemática, y para el periodo 2007-2009 en el caso de Comprensión del Medio Natural. Se observa que, en Lectura, en tres regiones aumenta la cantidad de estudiantes en el Nivel Avanzado (Arica-Parinacota, Antofagasta y el Maule) y en tres regiones disminuye el porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial en relación al año 2008: Antofagasta, Coquimbo y el Maule. En Educación Matemática, trece regiones presentan un mayor porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado y en nueve regiones disminuye el porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial respecto al año 2008. Finalmente, en Comprensión del Medio Natural, se observan importantes variaciones respecto del año 2007, ya que en once regiones aumenta el porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado y en catorce disminuye el porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial.

TABLA 1.4
VARIACIONES 4º BÁSICO EN NIVELES DE LOGRO POR REGIÓN

REGIÓN	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
ARICA Y PARINACOTA	•	▼	▲	▼	•	▲	▼	•	▲
TARAPACÁ	•	•	•	•	•	▲	▼	•	•
ANTOFAGASTA	▼	•	▲	▼	•	▲	▼	•	▲
ATACAMA	*	*	*	*	*	*	*	*	*
COQUIMBO	▼	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲
VALPARAÍSO	•	•	•	•	•	▲	▼	•	•
O'HIGGINS	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲
MAULE	▼	•	▲	▼	•	▲	▼	•	▲
BÍO-BÍO	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲
LA ARAUCANÍA	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲
LOS RÍOS	•	•	•	•	•	▲	▼	▲	▲
LOS LAGOS	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	•
AYSÉN	•	•	•	•	•	•	▼	•	▲
MAGALLANES	•	•	•	•	•	▲	▼	•	▲
RM	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲
NACIONAL	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲

- ▲ : Indica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- ▼ : Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- : Indica que no hubo variación significativa en el porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
- *
- * : Estos resultados no son representativos de la región, debido a que un bajo porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales rindieron las pruebas.

NOTA : Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE 2009 y 2008 en Lectura y Educación Matemática, y SIMCE 2009 y 2007 en Comprensión del Medio Natural (93% de establecimientos y 99% y 98% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2008 y 2007 respectivamente).

EQUIDAD Y RESULTADOS

Los logros de aprendizaje están determinados por una multiplicidad de factores tanto internos como externos a los establecimientos educacionales. La calidad del desempeño del docente y la gestión escolar, por ejemplo, son variables que de alguna forma pueden controlarse y ser mejoradas por los establecimientos. Por el contrario, la condición socioeconómica de los estudiantes o el nivel educacional de sus padres no pueden ser modificados por los establecimientos.

En consecuencia, para poder afirmar que las diferencias entre los desempeños que alcanza un establecimiento respecto de otro en las pruebas SIMCE se producen por lo que sucede “dentro” del establecimiento y no “fuera” de éste, es pertinente comparar establecimientos que atienden a estudiantes de similares características. Una de ellas es la pertenencia a un determinado nivel socioeconómico. De este modo, cada establecimiento es clasificado en alguno de los cinco grupos socioeconómicos elaborados por SIMCE: Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto y Alto. Las variables utilizadas para dicha clasificación son el nivel educacional de los padres, el ingreso familiar mensual reportado por los apoderados de los estudiantes a través de los cuestionarios SIMCE, y el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE, calculado por JUNAEB)¹⁴.

En la Tabla 1.5 se muestran los intervalos de las variables utilizadas para la construcción de cada grupo socioeconómico, en tanto que en la Tabla 1.6 se muestra la distribución de estudiantes de establecimientos de 4° Básico en estos grupos.

TABLA 1.5
INTERVALOS DE LAS VARIABLES UTILIZADAS PARA LA CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA
DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE 4° BÁSICO 2009

GRUPO SOCIOECONÓMICO	AÑOS DE ESTUDIO		INGRESO DEL HOGAR	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD DEL ESTABLECIMIENTO (IVE-SINAE)
	MADRE	PADRE		
BAJO	Menos de 9 años	Menos de 9 años	hasta \$152.000	Más de 80%
MEDIO BAJO	Entre 9 y 10 años	Entre 9 y 10 años	Entre \$152.001 y \$230.000	Entre 50,01% y 80%
MEDIO	Entre 11 y 12 años	Entre 11 y 12 años	Entre \$230.001 y \$400.000	Entre 25,01% y 50%
MEDIO ALTO	Entre 13 y 15 años	Entre 13 y 15 años	Entre \$400.001 y \$1.100.000	Entre 5,01% y 25%
ALTO	Más de 15 años	Más de 15 años	Más de \$1.100.000	Entre 0,0% y 5%

TABLA 1.6
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES Y ESTABLECIMIENTOS DE 4° BÁSICO 2009
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES		ESTABLECIMIENTOS	
	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE
BAJO	24.665	11%	2.457	31%
MEDIO BAJO	71.603	31%	2.729	34%
MEDIO	81.231	35%	1.595	20%
MEDIO ALTO	37.391	16%	767	10%
ALTO	16.597	7%	376	5%
TOTAL	231.487	100%	7.924	100%

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

14 El índice elaborado por la JUNAEB es recalculado para la clasificación socioeconómica SIMCE. Para mayor detalle, ver documento técnico “Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 4° Básico 2009”, disponible en www.simce.cl



El grupo socioeconómico Bajo aumenta significativamente sus puntajes promedio en Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural. Los grupos Medio Bajo y Medio aumentan significativamente sus puntajes promedio en Educación Matemática.

En relación a los puntajes promedio por grupo socioeconómico, en la Tabla 1.7 se observa que el puntaje promedio es mayor mientras más alto es el grupo socioeconómico, lo que ocurre en los tres subsectores de aprendizaje evaluados.

Al comparar los puntajes promedio por grupo socioeconómico del año 2009 con los del 2008, se observan aumentos significativos en Educación Matemática en los grupos Bajo, Medio Bajo y Medio. En el caso de Comprensión del Medio Natural, también es posible observar un aumento significativo en relación a la evaluación 2007 en el grupo socioeconómico Bajo.

TABLA 1.7
PUNTAJES PROMEDIO 4º BÁSICO 2009 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y VARIACIÓN
RESPECTO A LA EVALUACIÓN ANTERIOR

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA		EDUCACIÓN MATEMÁTICA		COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL ¹⁵	
	PROMEDIO	VARIACIÓN	PROMEDIO	VARIACIÓN	PROMEDIO	VARIACIÓN
BAJO	240	• 3	224	▲ 7	228	▲ 6
MEDIO BAJO	246	• 1	234	▲ 5	237	• 5
MEDIO	263	• 1	255	▲ 6	258	• 5
MEDIO ALTO	284	• 0	279	• 4	281	• 2
ALTO	302	• -3	304	• 1	301	• 4

- ▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.
 - : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.
- NOTA : La comparación está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en las pruebas SIMCE 2009 y 2008 en Lectura y Educación Matemática y SIMCE 2009 y 2007 en Comprensión del Medio Natural. Además, la comparación considera solo a los establecimientos que se mantuvieron en el mismo grupo socioeconómico y dependencia en ambas evaluaciones (71% y 68% del total de establecimientos, y 80% y 78% de los estudiantes, respectivamente).

¹⁵ En Educación Matemática la variación se calcula considerando las evaluaciones SIMCE 2009 y 2008. En Comprensión del Medio Natural, la variación se calcula considerando las evaluaciones SIMCE 2009 y 2007.

En todos los grupos socioeconómicos hay estudiantes que alcanzan el Nivel Avanzado, es decir, demuestran los aprendizajes esperados para 4° Básico. Aún así, existen importantes desafíos en materia de equidad.

En la Tabla 1.8 se puede observar que la distribución de los estudiantes según Niveles de Logro está relacionada con sus características socioeconómicas. Así, por ejemplo, se observa que en el grupo socioeconómico Bajo, la mayoría de los estudiantes se concentra en el Nivel Inicial en las tres pruebas, mientras que en el grupo socioeconómico Alto, la mayoría de los estudiantes se concentra en el Nivel Avanzado.

En particular, se puede observar que, mientras más alto es el grupo socioeconómico, menor es el porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial y mayor el de Nivel Avanzado para las tres pruebas. Lo anterior ratifica el desafío en materia de equidad, evidenciando la concentración del menor logro de aprendizajes en los grupos socioeconómicos más bajos.

TABLA 1.8
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 4° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	50%	28%	22%	59%	29%	12%	63%	26%	11%
MEDIO BAJO	46%	28%	26%	51%	32%	17%	54%	30%	16%
MEDIO	32%	29%	39%	34%	37%	28%	36%	34%	30%
MEDIO ALTO	18%	26%	56%	18%	36%	46%	18%	33%	49%
ALTO	9%	19%	72%	7%	25%	69%	8%	23%	69%

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.



En Educación Matemática, aumenta significativamente el porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado en los grupos socioeconómicos Bajo, Medio Bajo, Medio y Medio Alto. Lo mismo sucede para los grupos Medio, Medio Alto y Alto en Comprensión del Medio Natural.

En la Tabla 1.9 se presentan las variaciones de la distribución de estudiantes según Niveles de Logro por grupo socioeconómico. Esta tabla permite apreciar el aumento significativo del porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado en los grupos Bajo, Medio Bajo, Medio y Medio Alto en Educación Matemática, y en los grupos Medio, Medio Alto y Alto en Comprensión del Medio Natural.

TABLA 1.9
VARIACIONES DE LOS PORCENTAJES DE ESTUDIANTES DE 4º BÁSICO EN NIVELES DE LOGRO
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			COMPRESIÓN DEL MEDIO NATURAL		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	•	•	•	▼	•	▲	▼	▲	•
MEDIO BAJO	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	•
MEDIO	•	•	•	▼	•	▲	▼	•	▲
MEDIO ALTO	•	•	•	•	•	▲	•	•	▲
ALTO	•	•	•	•	•	•	•	▼	▲

▲ : Indica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
 ▼ : Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
 • : Indica que no hubo variación significativa en el porcentaje de estudiantes en un Nivel de Logro.
 NOTA : La comparación está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en las pruebas SIMCE 2009 y 2008 en Lectura y Educación Matemática y SIMCE 2009 y 2007 en Comprensión del Medio Natural. Además, la comparación considera solo a los establecimientos que se mantuvieron en el mismo grupo socioeconómico y dependencia en ambas evaluaciones (71% y 68% del total de establecimientos, y 80% y 78% de los estudiantes, respectivamente).

En el grupo socioeconómico Bajo, los establecimientos Municipales obtienen puntajes promedio significativamente mayores que los establecimientos Particulares Subvencionados. Esta relación se invierte en el grupo Medio.

El análisis de los resultados del SIMCE por tipo de dependencia administrativa debe realizarse considerando el grupo socioeconómico, ya que los estudiantes no se distribuyen en forma homogénea entre los distintos tipos de establecimientos. En este sentido, por ejemplo, resulta más común encontrar estudiantes del grupo socioeconómico Alto en establecimiento Particulares Pagados y no en establecimientos Municipales. El detalle de la distribución de estudiantes y establecimientos por grupo socioeconómico y dependencia se encuentra en la Tabla 1.10.

TABLA 1.10
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES Y ESTABLECIMIENTOS 4° BÁSICO 2009
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES			ESTABLECIMIENTOS		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	8%	2%	-	23%	8%	-
MEDIO BAJO	23%	8%	-	26%	8%	-
MEDIO	11%	25%	0%	7%	14%	0%
MEDIO ALTO	1%	15%	0%	1%	8%	1%
ALTO	-	1%	7%	0%	0%	5%
NACIONAL	43%	50%	7%	56%	39%	5%

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, la suma de los porcentajes de cada categoría puede no coincidir con los porcentajes nacionales o no sumar exactamente 100%.



En la Tabla 1.11 se muestran los resultados que obtienen los estudiantes de 4° Básico según grupo socioeconómico al que pertenecen y dependencia del establecimiento al que asisten. En la tabla, se observa que los puntajes promedio más altos los alcanzan establecimientos con distinta dependencia, según el grupo socioeconómico que se analice. En el caso del grupo Bajo, los establecimientos Municipales obtienen los puntajes promedio más altos en todas las pruebas; en cambio, en el grupo socioeconómico Medio los puntajes promedio más altos los obtienen los establecimientos Particulares Subvencionados, situación que se repite en el grupo Medio Alto en el subsector Comprensión del Medio Natural. En el caso del grupo Alto, los mayores puntajes los obtienen los establecimientos Particulares Pagados en las pruebas de Lectura y Educación Matemática.

TABLA 1.11
PUNTAJES PROMEDIO 4° BÁSICO 2009 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+) 241	236	-	(+) 226	216	-	(+) 229	223	-
MEDIO BAJO	245	248	-	233	236	-	236	(+) 241	-
MEDIO	257	(+) 266	-	247	(+) 258	-	250	(+) 262	-
MEDIO ALTO	282	284	-	278	279	-	276	(+) 282	-
ALTO	-	298	(+) 303	-	298	(+) 304	-	297	301
NACIONAL	248	267	301	236	259	303	239	263	300

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al puntaje promedio de los establecimientos de otras dependencias para este grupo socioeconómico.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos del 0,5% del total.

NOTA : El promedio total se calcula sobre la base de todos los estudiantes de cada dependencia y grupo socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos del 0,5% del total.

Los establecimientos Municipales aumentan significativamente el puntaje promedio en Educación Matemática para el grupo Medio Alto, en tanto que los Particulares Subvencionados lo hacen para el grupo Bajo, Medio Bajo y Medio.

En la Tabla 1.12 se muestran las variaciones de los puntajes promedio de los estudiantes de 4° Básico entre los años 2009 y 2008 en el caso de Lectura y Educación Matemática, y entre los años 2009 y 2007 en la prueba de Comprensión del Medio Natural, agrupados según los distintos grupos socioeconómicos y tipos de dependencia de los establecimientos.

Los resultados evidencian una mejoría en los aprendizajes evaluados en la prueba de Educación Matemática por parte de los estudiantes que pertenecen a los grupos socioeconómicos Bajo, Medio Bajo y Medio, y que asisten a establecimientos Particulares Subvencionados. Lo mismo ocurre en los estudiantes del grupo Medio Alto que asisten a colegios Municipales. Los resultados de la prueba de Comprensión del Medio Natural también experimentan variaciones significativas, ya que aumenta el puntaje promedio de los estudiantes en los grupos Bajo y Medio Bajo, que asisten a los establecimientos Particulares Subvencionados.

TABLA 1.12
VARIACIÓN 4° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	• 2	• 4	-	• 5	▲ 9	-	• 4	▲ 9	-
MEDIO BAJO	• 1	• 2	-	• 5	▲ 7	-	• 5	▲ 6	-
MEDIO	• 1	• 1	-	• 4	▲ 6	-	• 3	• 5	-
MEDIO ALTO	• 0	• 0	-	▲ 6	• 3	-	• 0	• 3	-
ALTO	-	• -4	• -2	-	• 0	• 1	-	• 3	• 3

▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.

• : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA : La comparación está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en las pruebas SIMCE 2009 y 2008 en Lectura y Educación Matemática y SIMCE 2009 y 2007 en Comprensión del Medio Natural. Además, la comparación considera solo a los establecimientos que se mantuvieron en el mismo grupo socioeconómico y dependencia en ambas evaluaciones (71% y 68% del total de establecimientos, y 80% y 78% de los estudiantes, respectivamente).



En el grupo socioeconómico Bajo, los establecimientos Municipales tienen un porcentaje significativamente mayor de estudiantes en el Nivel Avanzado que los establecimientos Particulares Subvencionados.

Tal como se ha señalado, el grupo socioeconómico de los estudiantes y la dependencia del establecimiento al que asisten, están relacionados con el desempeño en las pruebas SIMCE y, por tanto, con la distribución de alumnos y alumnas en los Niveles de Logro.

En la Tabla 1.13 se observa que en Lectura, en el grupo socioeconómico Bajo, 23% de los estudiantes que pertenecen a establecimientos Municipales demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, porcentaje significativamente superior al de los estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados. Lo anterior se invierte en el grupo Medio, donde un mayor porcentaje de estudiantes de establecimientos Municipales se concentra en el Nivel Inicial y una menor proporción se encuentra en el Nivel Avanzado. En el grupo socioeconómico Alto, 73% de los estudiantes de establecimientos Particulares Pagados se encuentra en el Nivel Avanzado, porcentaje significativamente superior al de los establecimientos Particulares Subvencionados.

TABLA 1.13
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 4º BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO DE LECTURA
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MUN			PSUB			PPAG		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	(-) 49%	28%	(+) 23%	55%	27%	19%	-	-	-
MEDIO BAJO	46%	28%	26%	44%	29%	27%	-	-	-
MEDIO	(+) 37%	29%	(-) 34%	30%	29%	41%	-	-	-
MEDIO ALTO	19%	26%	54%	18%	26%	56%	-	-	-
ALTO	-	-	-	11%	21%	(-) 68%	9%	19%	73%

(+) : Porcentaje de estudiantes significativamente superior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes significativamente inferior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

En la Tabla 1.14 se observa que, en Educación Matemática, en el grupo socioeconómico Bajo, 13% de los estudiantes que pertenecen a establecimientos Municipales demuestra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, porcentaje significativamente superior al de los estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados. Lo anterior se invierte en los grupos Medio y Medio Bajo, donde un mayor porcentaje de estudiantes de establecimientos Municipales se encuentra en el Nivel Inicial y uno menor se encuentra en el Nivel Avanzado. En el grupo socioeconómico Alto, 69% de los estudiantes de establecimientos Particulares Pagados se encuentra en el Nivel Avanzado, porcentaje significativamente superior al de los establecimientos Particulares Subvencionados.

TABLA 1.14
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 4° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MUN			PSUB			PPAG		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	(-) 57%	(+) 30%	(+) 13%	65%	26%	9%	-	-	-
MEDIO BAJO	(+) 52%	32%	16%	49%	34%	17%	-	-	-
MEDIO	(+) 40%	36%	(-) 23%	32%	38%	30%	-	-	-
MEDIO ALTO	19%	35%	46%	18%	36%	46%	-	-	-
ALTO	-	-	-	(+)10%	26%	(-) 64%	7%	24%	69%

(+) : Porcentaje de estudiantes significativamente superior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes significativamente inferior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.



En la Tabla 1.15 se observa que, en Comprensión del Medio Natural, en el grupo socioeconómico Bajo, 12% de los estudiantes que pertenecen a establecimientos Municipales se encuentra en el Nivel Avanzado, porcentaje significativamente superior al de los estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados. Lo anterior se invierte en los grupos Medio Bajo, Medio y Medio Alto, donde un mayor porcentaje de estudiantes de establecimientos Municipales se concentra en el Nivel Inicial y un menor porcentaje alcanza el Nivel Avanzado. En el grupo socioeconómico Alto, 69% de los estudiantes de establecimientos Particulares Pagados alcanza el Nivel Avanzado, porcentaje significativamente superior al de los establecimientos Particulares Subvencionados.

TABLA 1.15
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 4º BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO DE COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MUN			PSUB			PPAG		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	(-) 61%	(+) 27%	(+) 12%	67%	24%	9%	-	-	-
MEDIO BAJO	(+) 55%	29%	(-) 15%	51%	31%	18%	-	-	-
MEDIO	(+) 43%	33%	(-) 23%	33%	35%	32%	-	-	-
MEDIO ALTO	(+) 22%	34%	(-) 44%	18%	33%	50%	-	-	-
ALTO	-	-	-	(+) 10%	25%	(-) 65%	7%	23%	69%

(+) : Porcentaje de estudiantes significativamente superior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes significativamente inferior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

Las mujeres obtienen un puntaje promedio significativamente mayor al de los hombres en la prueba de Lectura.

En la Tabla 1.16 se muestra la distribución de estudiantes según género, en tanto en la Tabla 1.17 se muestran los resultados para ambos géneros en cada prueba. Como puede apreciarse, en Lectura las mujeres logran un resultado superior al obtenido por los hombres. Por su parte, en Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, los resultados no muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres.

TABLA 1.16
NÚMERO Y PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO POR GÉNERO

GÉNERO	ESTUDIANTES	
	NÚMERO	PORCENTAJE
MUJERES	113.931	49%
HOMBRES	117.556	51%
NACIONAL	231.487	100%

TABLA 1.17
PUNTAJES PROMEDIO 4° BÁSICO 2009 POR GÉNERO

PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
LECTURA	(+) 267	256
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	252	254
COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL	254	258

(+) : El puntaje de las mujeres es significativamente más alto que el de los hombres.



Respecto de la medición anterior, las mujeres aumentan significativamente su puntaje promedio en Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, mientras que los hombres aumentan significativamente su puntaje promedio en Comprensión del Medio Natural.

TABLA 1.18
VARIACIONES POR GÉNERO RESPECTO DE LA MEDICIÓN ANTERIOR

PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
LECTURA	• 0	• 2
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	▲ 7	• 5
COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL	▲ 7	▲ 5

- ▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.
• : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

Al analizar las variaciones por género (ver Tabla 1.18) se advierte que, tanto hombres como mujeres, experimentan cambios significativos en sus puntajes promedio. En el caso de las mujeres, aumentan significativamente su puntaje en Educación Matemática y en Comprensión del Medio Natural respecto de la evaluación anterior, en siete puntos en cada subsector. En el caso de los hombres, éstos aumentan significativamente su puntaje en la prueba de Comprensión del Medio Natural, subiendo cinco puntos respecto del resultado obtenido el año 2007 en la misma prueba. El promedio obtenido en la prueba de Lectura se mantiene sin variaciones tanto para las mujeres como para los hombres.

TABLA 1.19
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 4° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO POR GÉNERO,
Y DIFERENCIA ENTRE GÉNERO

PRUEBA	MUJERES			HOMBRES		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
LECTURA	(-) 30%	28%	(+) 43%	38%	27%	35%
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	38%	35%	28%	37%	33%	30%
COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL	40%	32%	(-) 28%	38%	31%	32%

(+) : Porcentaje de estudiantes mujeres significativamente superior al de los hombres.

(-) : Porcentaje de estudiantes mujeres significativamente inferior al de los hombres.

NOTA: Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

Respecto de la distribución en Niveles de Logro, según el género de los estudiantes, se observa que 43% de las mujeres y 35% de los hombres demuestran los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado en Lectura. En contraste, 30% de las mujeres y 38% de los hombres se ubican en el Nivel Inicial.

En Educación Matemática, 28% de las mujeres y 30% de los hombres se ubican en el Nivel Avanzado, en tanto, 38% de las mujeres y 37% de los hombres lo hace en el Nivel Inicial.

En Comprensión del Medio Natural, 40% de las mujeres y 38% de los hombres se ubican en el Nivel Inicial, mientras que 28% de las mujeres y 32% de los hombres logran los aprendizajes esperados para 4° Básico, es decir, se ubican en el Nivel Avanzado.

En la Tabla 1.19, se aprecia que existen diferencias de género estadísticamente significativas en los Niveles Inicial y Avanzado de Lectura, y en el Nivel Avanzado de Comprensión del Medio Natural. Se observan diferencias que favorecen a las mujeres en Lectura (menor porcentaje de alumnas en el Nivel Inicial y mayor en el Avanzado). En Comprensión del Medio Natural, la diferencia se presenta favorable a los hombres, ya que estos superan en 4 puntos porcentuales a las mujeres en el Nivel Avanzado.



En Lectura y Educación Matemática, los estudiantes con discapacidad visual parcial obtuvieron los mejores resultados en la prueba SIMCE para estudiantes con discapacidad sensorial.

A continuación se entrega un resumen con los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad sensorial en las pruebas SIMCE 4° Básico 2009 con acomodaciones.

Cabe señalar que, los resultados presentados en las tablas corresponden al Porcentaje Medio de Respuestas Correctas (PMRC), es decir, se obtuvieron promediando el porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes con discapacidad sensorial que respondieron las distintas pruebas.

TABLA 1.20
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EVALUADOS SEGÚN DISCAPACIDAD SENSORIAL

TIPO DE DISCAPACIDAD SENSORIAL	LECTURA		EDUCACIÓN MATEMÁTICA	
	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE
DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL	6	4%	7	5%
DISCAPACIDAD VISUAL PARCIAL	50	36%	50	37%
DISCAPACIDAD AUDITIVA	83	60%	78	58%

En la Tabla 1.21 se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad sensorial en las pruebas de Lectura y Educación Matemática. Es importante que, al observar los resultados, se tenga en cuenta que estos no son comparables entre distintas discapacidades, ni tampoco entre pruebas.

TABLA 1.21
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO SEGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD SENSORIAL

TIPO DE DISCAPACIDAD SENSORIAL	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL	46%	35%
DISCAPACIDAD VISUAL PARCIAL	68%	57%
DISCAPACIDAD AUDITIVA	53%	47%

Para contar con más información respecto de los resultados obtenidos por los estudiantes de 4° Básico con discapacidad sensorial, se elaboró un análisis que permite comparar los resultados obtenidos por estos estudiantes en relación con el desempeño de los alumnos y alumnas regulares.

Para este análisis, fueron consideradas las preguntas respondidas por los estudiantes regulares y, que a su vez, fueron contestadas por los estudiantes con discapacidad sensorial, con las acomodaciones correspondientes. En ese contexto, el puntaje que se presenta en la siguiente tabla, está basado en el desempeño de los distintos grupos de estudiantes frente a un mismo grupo de preguntas.¹⁶

En las Tablas 1.22, 1.23 y 1.24 se presentan los Porcentajes Medios de Respuestas Correctas obtenidos por los estudiantes regulares, con discapacidad visual total, parcial y discapacidad auditiva para las pruebas de Lectura y Educación Matemática. Se observa que, los estudiantes con discapacidad visual parcial, son los que obtienen resultados más similares a los estudiantes regulares en las preguntas de las pruebas SIMCE. A su vez, los estudiantes con discapacidad visual total son quienes obtienen los resultados más bajos en relación a los alumnos y alumnas regulares.

Si se analiza la información por prueba, se observa que, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual total y parcial, las diferencias son mayores en la prueba de Educación Matemática.

TABLA 1.22
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES
REGULARES Y CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL EN 4° BÁSICO

PRUEBA	ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL	ESTUDIANTES REGULARES
LECTURA	46%	73%
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	35%	65%

TABLA 1.23
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES
REGULARES Y CON DISCAPACIDAD VISUAL PARCIAL EN 4° BÁSICO

PRUEBA	ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL PARCIAL	ESTUDIANTES REGULARES
LECTURA	68%	73%
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	57%	65%

TABLA 1.24
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES
REGULARES Y CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN 4° BÁSICO

PRUEBA	ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	ESTUDIANTES REGULARES
LECTURA	53%	75%
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	47%	68%

¹⁶ Cabe señalar que los estudiantes regulares contestaron un mayor número de preguntas en las pruebas SIMCE que los estudiantes con discapacidad sensorial. En razón de lo anterior, es necesario tener en cuenta que el puntaje presentado para estos estudiantes, solo es representativo del grupo de preguntas que también fue utilizado en las pruebas a estudiantes con discapacidad sensorial y no del total de preguntas respondidas por los estudiantes regulares en las pruebas SIMCE.



En las pruebas aplicadas a estudiantes con discapacidad visual total se realizaron acomodaciones de presentación (formato de la prueba en Braille, utilización de láminas táctiles y del código matemático unificado, por ejemplo); acomodaciones de respuesta (la hoja de respuesta era directamente escrita por los estudiantes en Braille, utilización de ábaco); y por último, acomodaciones en el entorno de aplicación de las pruebas (estudiantes con discapacidad se sentaban en la primera fila de la sala de clases).

En las pruebas aplicadas a estudiantes con discapacidad visual parcial se realizaron acomodaciones de presentación (formato de la prueba en macrotipo, utilización de lupas, por ejemplo); acomodaciones de respuesta (los estudiantes respondían directamente en el cuadernillo de preguntas); y por último, acomodaciones en el entorno de aplicación de las pruebas (estudiantes con discapacidad se sentaban en la primera fila de la sala de clases).

A continuación se presentan los resultados de estudiantes con discapacidad sensorial según el tipo de establecimiento al cual asisten y según género.

En las Tablas 1.25 y 1.26 se presentan los resultados de estudiantes con discapacidad visual total.

TABLA 1.25
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES DE 4º BÁSICO CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO

ESTABLECIMIENTOS	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
ESTABLECIMIENTOS ESPECIALES	31%	26%
ESTABLECIMIENTOS REGULARES	*	*

* : No es posible reportar resultados porque el número de estudiantes con puntaje es insuficiente.

TABLA 1.26
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES DE 4º BÁSICO CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL SEGÚN GÉNERO

GÉNERO	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
MUJERES	57%	15%
HOMBRES	40%	48%

En las Tablas 1.27 y 1.28 se presentan los resultados de estudiantes con discapacidad visual parcial.

TABLA 1.27
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES DE 4º BÁSICO CON DISCAPACIDAD VISUAL PARCIAL SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO

ESTABLECIMIENTOS	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
ESTABLECIMIENTOS ESPECIALES	63%	50%
ESTABLECIMIENTOS REGULARES	68%	57%

TABLA 1.28
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES DE 4º BÁSICO CON DISCAPACIDAD VISUAL PARCIAL SEGÚN GÉNERO

GÉNERO	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
MUJERES	70%	60%
HOMBRES	67%	56%

En las Tablas 1.29 y 1.30 se presentan los resultados de estudiantes con discapacidad auditiva.

TABLA 1.29
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES
DE 4° BÁSICO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO

ESTABLECIMIENTOS	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
ESTABLECIMIENTOS ESPECIALES	42%	32%
ESTABLECIMIENTOS REGULARES	59%	55%

TABLA 1.30
PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR ESTUDIANTES
DE 4° BÁSICO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SEGÚN GÉNERO

GÉNERO	LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA
MUJERES	50%	47%
HOMBRES	55%	47%

En las pruebas aplicadas a estudiantes con discapacidad auditiva se realizaron acomodaciones de presentación (instrucciones de la prueba en lengua de señas, utilización de equipos FM, por ejemplo); acomodaciones de respuesta (los estudiantes respondían directamente en el cuadernillo de preguntas); y por último, acomodaciones en el entorno de aplicación de las pruebas (estudiantes con discapacidad se sentaban en la primera fila de la sala de clases).



Resultados SIMCE 2009 - 8° Básico



CAPÍTULO 2

8°

Educación
Básica



RESULTADOS NACIONALES

Se mantienen estables los resultados de las pruebas SIMCE de 8° Básico 2009 en relación al año 2007.

En la Tabla 2.1 se muestra que los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes de 8° Básico en todas las pruebas son estables para el periodo comprendido entre los años 2007 y 2009, ya que las variaciones observadas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de 8° Básico no son significativas.

TABLA 2.1
PUNTAJES PROMEDIO NACIONALES 8° BÁSICO 2009 Y 2007, Y VARIACIONES 2009-2007

PRUEBA	PROMEDIO 2009	PROMEDIO 2007	VARIACIÓN 2009-2007
LECTURA	252	253	• -1
EDCACIÓN MATEMÁTICA	260	256	• 4
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD	251	250	• 1
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA	259	258	• 1

- : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

Del mismo modo que en 4° Básico, se analiza la evolución de los resultados SIMCE entre los años 2004 y 2009 considerando dos análisis, el primero en base a la evolución de los promedios a nivel nacional y el segundo en base a una muestra representativa considerando una misma estructura de composición educacional¹⁷, para Lectura y Educación Matemática. A partir del Gráfico 2.1 es posible apreciar que existe una baja en los aprendizajes, tanto a nivel nacional como a nivel de tendencias en base a una muestra comparable.

Por el contrario, en el caso de Educación Matemática se observa que existe un aumento en los aprendizajes, tanto a nivel nacional como a nivel muestral (ver Gráfico 2.2).

GRÁFICO 2.1
EVOLUCIÓN PUNTAJES PROMEDIO 8° BÁSICO 2004 - 2009 EN LECTURA

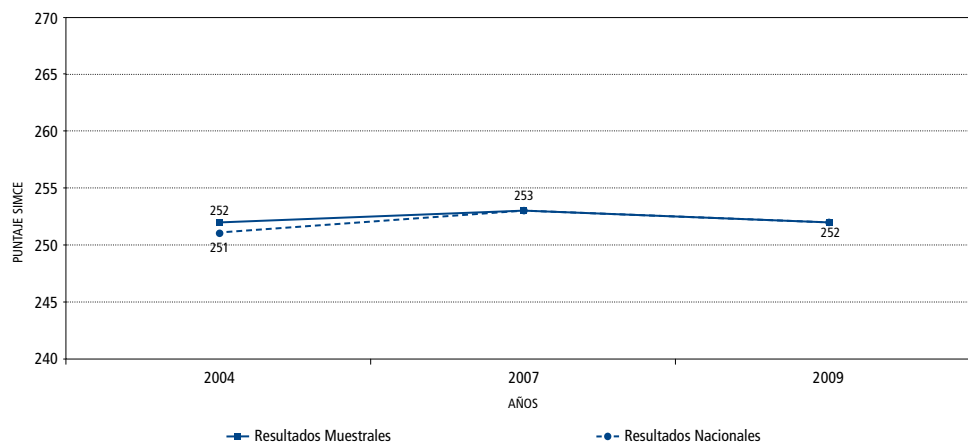
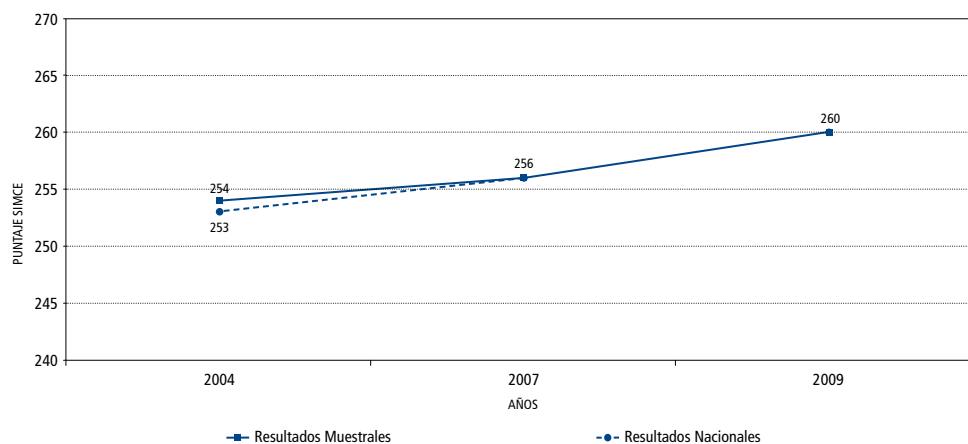


GRÁFICO 2.2
EVOLUCIÓN PUNTAJES PROMEDIO 8° BÁSICO 2004 - 2009 EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA



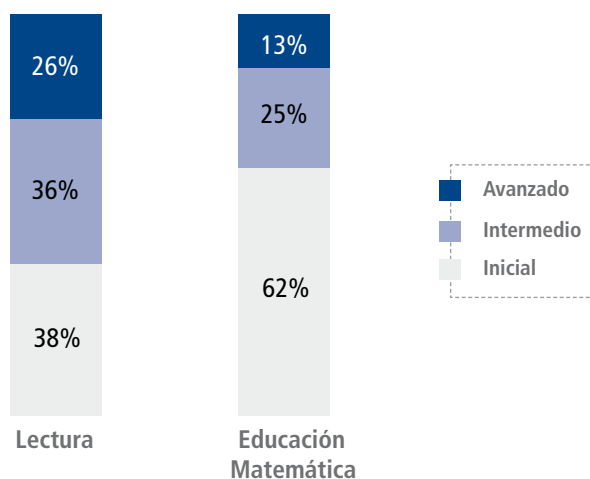
17 Para el segundo análisis, se utiliza una muestra representativa de establecimientos a nivel nacional. Para mayor detalle, ver documento técnico 'Metodología de Muestreo para Reporte Tendencias 4° y 8° Básico', disponible en www.simce.cl



En Lectura, 26% de los estudiantes demuestra los aprendizajes del Nivel Avanzado. En Educación Matemática, el porcentaje de estudiantes que se ubica en el Nivel Avanzado es de 13%.

En el Gráfico 2.3 se muestra la distribución nacional de estudiantes según Niveles de Logro.¹⁸ Como se señaló en el Capítulo 1, los Niveles de Logro son descripciones de las habilidades y conocimientos que se requiere demuestren los estudiantes en las pruebas SIMCE para considerar que alcanzan un determinado nivel de rendimiento. En el caso de Lectura, se observa que 26% de los estudiantes alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, es decir, los aprendizajes de 8° Básico. En Educación Matemática, solo 13% de los estudiantes alcanza este mismo nivel.

GRÁFICO 2.3
DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES 8° BÁSICO 2009
SEGÚN NIVELES DE LOGRO EN LECTURA Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA



¹⁸ A partir de la entrega de resultados SIMCE 2011, se contará con resultados según Niveles de Logro para Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad.

10% de los estudiantes de 8° Básico alcanza los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado en ambas pruebas.

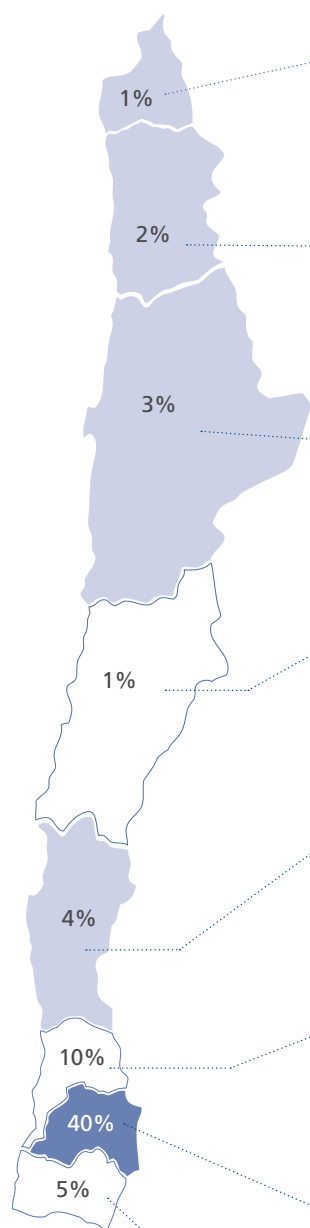
En la Tabla 2.2 se muestra una combinación de la distribución de estudiantes en distintos Niveles de Logro. Esta tabla permite identificar la existencia de grupos de estudiantes que demuestran aprendizajes similares en las pruebas de Lectura y Educación Matemática. Es así como se puede observar que 10% de los estudiantes logra los aprendizajes esperados para 8° Básico en ambas pruebas (Nivel Avanzado).

TABLA 2.2
DISTRIBUCIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES DE 8° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO

LECTURA	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	PORCENTAJES	
AVANZADO	AVANZADO	10%	27%
	INTERMEDIO	11%	
	INICIAL	5%	
INTERMEDIO	AVANZADO	2%	36%
	INTERMEDIO	11%	
	INICIAL	22%	
INICIAL	AVANZADO	0%	37%
	INTERMEDIO	3%	
	INICIAL	34%	

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, la suma de los porcentajes de cada nivel puede no coincidir con los porcentajes totales.

FIGURA 2.1
PUNTAJES PROMEDIO
8° BÁSICO 2009
POR REGIÓN, VARIACIÓN
2009-2007 Y DIFERENCIA
CON EL PROMEDIO
NACIONAL¹⁹



- : Puntaje promedio significativamente superior al promedio nacional, en al menos una prueba.
- : Puntaje promedio significativamente inferior al promedio nacional, en al menos una prueba.

RESULTADOS REGIONALES

Doce regiones mantienen estables sus resultados en todas las pruebas en relación con el año 2007.

REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	(-) 245	(-) 255	(-) 244	(-) 253
VARIACIÓN 2009-2007	• -5	• 2	• -1	• 0

REGIÓN DE TARAPACÁ

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	(-) 241	(-) 249	(-) 243	(-) 248
VARIACIÓN 2009-2007	• -4	• 0	• -1	• -2

REGIÓN DE ANTOFAGASTA

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	248	(-) 253	247	(-) 252
VARIACIÓN 2009-2007	• 0	• 3	• 2	• 0

REGIÓN DE ATACAMA

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	249*	258*	248*	255*
VARIACIÓN 2009-2007	*	*	*	*

REGIÓN DE COQUIMBO

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	249	(-) 255	248	256
VARIACIÓN 2009-2007	• -3	• 3	• -1	• -1

REGIÓN DE VALPARAÍSO

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	249	257	250	257
VARIACIÓN 2009-2007	• -4	• 2	• -1	• -1

REGIÓN METROPOLITANA

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	255	(+) 265	255	263
VARIACIÓN 2009-2007	• -1	▲ 6	• 1	• 2

REGIÓN DEL LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	252	256	249	258
VARIACIÓN 2009-2007	• 0	• 3	• 0	• 1

19 El rótulo "Matemática" equivale a "Educación Matemática"; "Sociedad" a "Estudio y Comprensión de la Sociedad"; y Naturaleza, a "Estudio y Comprensión de la Naturaleza".

REGIÓN DEL MAULE

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	252	259	251	258
VARIACIÓN 2009-2007	• 1	• 5	• 2	• 2

13.891
N° estudiantes

REGIÓN DEL BÍO-BÍO

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	250	257	249	257
VARIACIÓN 2009-2007	• -2	• 2	• 0	• -1

28.235
N° estudiantes

REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	248	(-) 250	(-) 246	(-) 254
VARIACIÓN 2009-2007	• 1	• 4	• 1	• 2

14.514
N° estudiantes

REGIÓN DE LOS RÍOS

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	250	(-) 252	249	(-) 254
VARIACIÓN 2009-2007	• -1	• 0	• 0	• 0

5.499
N° estudiantes

REGIÓN DE LOS LAGOS

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	251	257	250	257
VARIACIÓN 2009-2007	• -2	• 2	• 0	• 1

12.081
N° estudiantes

REGIÓN DE AYSÉN DEL GENERAL CARLOS IBÁÑEZ DEL CAMPO

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	250	258	251	257
VARIACIÓN 2009-2007	• -3	• 2	• 0	• -3

1.368
N° estudiantes

REGIÓN DE MAGALLANES Y LA ANTÁRTICA CHILENA

	LECTURA	MATEMÁTICA	SOCIEDAD	NATURALEZA
PROMEDIO 2009	251	258	249	256
VARIACIÓN 2009-2007	▼ -6	• 0	• -1	• -2

2.097
N° estudiantes

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al promedio nacional.

(-) : Puntaje promedio significativamente inferior al promedio nacional.

▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.

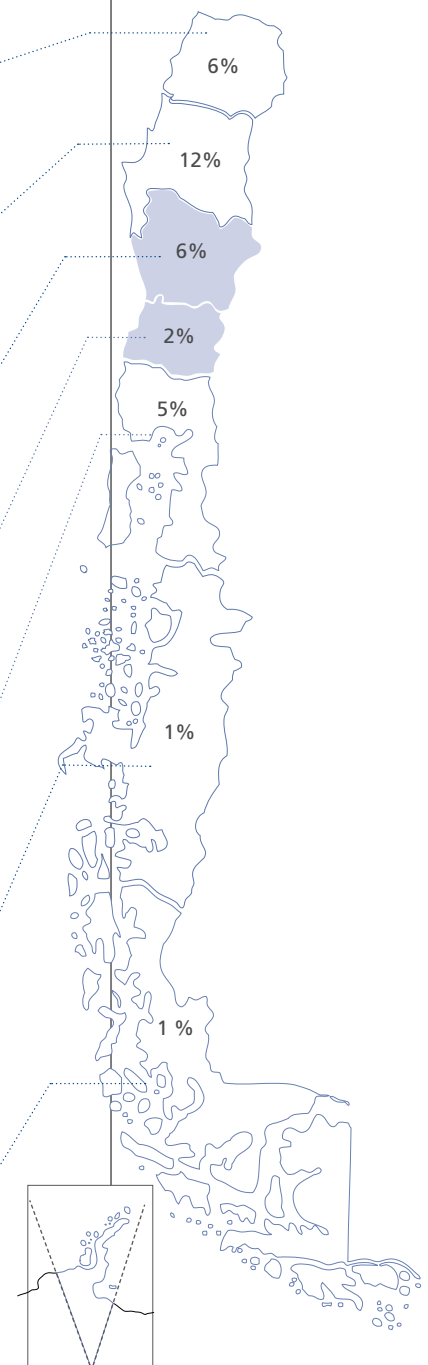
▼ : Indica una disminución significativa del puntaje promedio.

• : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

* : Estos resultados no son representativos de la región, debido a que un bajo porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales rindieron las pruebas.

NOTA 1 : El porcentaje indicado en el mapa corresponde a la proporción de estudiantes evaluados en la región, respecto del total nacional.

NOTA 2 : Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE 2007 y 2009 (96% de establecimientos que corresponden a 98% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2009).





En la Figura 2.1 se presentan los puntajes promedio obtenidos por cada región y las variaciones de estos entre los años 2007 y 2009. Se observa que doce regiones mantienen estables sus resultados en todas las pruebas en relación con los resultados obtenidos el año 2007.

En la prueba de Lectura, se aprecia que trece regiones mantienen estables sus resultados respecto del año 2007. La única región que experimenta una variación significativa es la Región de Magallanes y la Antártica Chilena, la cual disminuye su puntaje promedio en Lectura en seis puntos respecto del año 2007. En la prueba de Educación Matemática, solo la Región Metropolitana presenta variación significativa, aumentando su puntaje promedio en seis puntos. Por otra parte, los resultados de las pruebas de Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza no experimentan variaciones significativas entre los años 2007 y 2009 en ninguna de las quince regiones.

En la Figura 2.1 se muestra también la existencia de diferencias significativas entre el puntaje de cada región y el puntaje promedio a nivel nacional, para cada una de las pruebas aplicadas el año 2009. Se observa que siete regiones presentan diferencias significativas de sus puntajes respecto al promedio nacional en al menos una prueba. De estas regiones, la única que obtiene un puntaje significativamente superior al promedio nacional es la región Metropolitana en la prueba de Educación Matemática. Las otras seis regiones presentan puntajes bajo el promedio nacional.

En todas las regiones, al menos 9% de los estudiantes demuestra los aprendizajes esperados para 8° Básico (Nivel Avanzado), tanto en Lectura como en Educación Matemática.

En la Tabla 2.3 se presenta la distribución de estudiantes según Niveles de Logro para cada región del país, además de las diferencias entre el porcentaje de estudiantes de cada región y el porcentaje de estudiantes a nivel nacional, que se ubica en cada Nivel de Logro.

Las regiones de Arica y Parinacota y la de Tarapacá son las que presentan mayores diferencias en relación a la distribución nacional en Lectura y Educación Matemática. Estas regiones tienen un mayor porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial y uno menor en el Nivel Avanzado, en ambos subsectores.

Por otro lado, la región Metropolitana es la única que presenta un porcentaje significativamente mayor de estudiantes en el Nivel Avanzado respecto de la distribución nacional, tanto en la prueba de Lectura como en la de Educación Matemática.

TABLA 2.3
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 8° BÁSICO 2009 POR REGIÓN SEGÚN NIVELES DE LOGRO
EN LECTURA Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA

REGIÓN	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
ARICA Y PARINACOTA	(+) 42%	36%	(-) 22%	(+) 66%	24%	(-) 10%
TARAPACÁ	(+) 46%	34%	(-) 20%	(+) 70%	(-) 22%	(-) 9%
ANTOFAGASTA	40%	35%	25%	(+) 67%	(-) 22%	11%
ATACAMA	39%*	37%*	24%*	62%*	26%*	12%*
COQUIMBO	39%	37%	24%	(+) 65%	24%	(-) 10%
VALPARAÍSO	40%	36%	25%	64%	25%	11%
O'HIGGINS	37%	37%	25%	(+) 65%	25%	(-) 10%
MAULE	38%	36%	26%	62%	26%	12%
BÍO-BÍO	39%	36%	25%	64%	25%	11%
LA ARAUCANÍA	40%	37%	(-) 23%	(+) 69%	(-) 22%	(-) 9%
LOS RÍOS	38%	37%	24%	(+) 68%	(-) 22%	(-)9%
LOS LAGOS	37%	(+) 39%	24%	64%	24%	11%
AYSÉN	38%	38%	(-) 23%	(+) 65%	24%	11%
MAGALLANES	37%	37%	25%	63%	(+) 28%	(-)10%
RM	36%	35%	(+) 29%	(-) 57%	27%	(+)16%
NACIONAL	38%	36%	26%	62%	25%	13%

(+) : Porcentaje de estudiantes, en un determinado nivel, significativamente superior al porcentaje nacional de estudiantes en el mismo Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes, en un determinado nivel, significativamente inferior al porcentaje nacional de estudiantes en el mismo Nivel de Logro.

* : Estos resultados no son representativos de la región, debido a que un bajo porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales rindieron las pruebas.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.



EQUIDAD Y RESULTADOS

Para la construcción de los grupos socioeconómicos, como ya se explicó en el Capítulo 1, se utilizan algunas características de los estudiantes y sus familias con el fin de clasificar socioeconómicamente a los establecimientos. Estas características corresponden al nivel de escolaridad de los padres y apoderados, al ingreso del hogar y al índice de vulnerabilidad del establecimiento (IVE-SINAE) que construye la JUNAEB.²⁰ En la Tabla 2.4 se muestran los intervalos de las variables utilizadas para la construcción de cada grupo socioeconómico, en tanto que en la Tabla 2.5 se muestra la distribución de estudiantes de establecimientos de 8° Básico en estos grupos.

TABLA 2.4
INTERVALOS DE LAS VARIABLES UTILIZADAS PARA LA CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTABLECIMIENTOS 8° BÁSICO 2009

GRUPO SOCIOECONÓMICO	AÑOS DE ESTUDIO		INGRESO DEL HOGAR	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD DEL ESTABLECIMIENTO (IVE-SINAE)
	MADRE	PADRE		
BAJO	Menos de 9	Menos de 9	\$0 a \$160.000	70,01% y más
MEDIO BAJO	9 - 10	9 - 10	\$160.001 - \$245.000	50,01% - 70,0%
MEDIO	11 - 12	11 - 12	\$245.001 - \$400.000	25,01% - 50,0%
MEDIO ALTO	13 - 14	13 - 15	\$400.001 - \$1.100.000	5,01% - 25,0%
ALTO	Más de 14	Más de 15	Más de \$1.100.000	0,0% - 5,00%

TABLA 2.5
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES Y ESTABLECIMIENTOS DE 8° BÁSICO 2009
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES		ESTABLECIMIENTOS	
	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE
BAJO	27.277	11%	1.480	25%
MEDIO BAJO	75.386	31%	1.869	32%
MEDIO	76.385	32%	1.298	22%
MEDIO ALTO	42.438	18%	770	13%
ALTO	18.259	8%	397	7%
TOTAL	239.745	100%	5.814	100%

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

20 El índice elaborado por la JUNAEB es recalculado para la clasificación socioeconómica SIMCE. Para mayor detalle, ver documento técnico "Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 8° Básico 2009", disponible en www.simce.cl

Todos los grupos socioeconómicos mantienen estables sus puntajes promedio entre los años 2007 y 2009, excepto el grupo Alto que disminuye significativamente su puntaje en Lectura

En la Tabla 2.6 se muestran los resultados de los estudiantes de 8° Básico por grupo socioeconómico. En ella se observa que, al igual que en 4° Básico, el puntaje promedio es mayor mientras más alto es el grupo socioeconómico al que pertenecen los estudiantes.

Esta tabla también permite comparar los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes de cada grupo socioeconómico del año 2009 con los del 2007. Para el periodo señalado, se observa que los estudiantes de todos los grupos socioeconómicos mantienen sin variación sus puntajes promedio en todas las pruebas, excepto el grupo Alto, que disminuye en seis puntos su puntaje promedio en la prueba de Lectura.

TABLA 2.6
PUNTAJES PROMEDIO 8° BÁSICO 2009 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y VARIACIÓN 2009-2007

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA		EDUCACIÓN MATEMÁTICA		ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD		ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA	
	PROMEDIO	VARIACIÓN	PROMEDIO	VARIACIÓN	PROMEDIO	VARIACIÓN	PROMEDIO	VARIACIÓN
BAJO	231	• 3	234	• 4	227	• 1	235	• 3
MEDIO BAJO	234	• -3	239	• 1	232	• -2	239	• -1
MEDIO	252	• -2	259	• 2	251	• -1	259	• -1
MEDIO ALTO	275	• -5	288	• 3	278	• -1	286	• -1
ALTO	296	▼ -6	317	• 3	301	• 0	310	• -3

▼ : Indica una disminución significativa del puntaje promedio.

• : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

NOTA : La comparación está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en SIMCE 2009 y 2007 y a los establecimientos que se mantuvieron en el mismo grupo socioeconómico y dependencia en ambas evaluaciones (73% de establecimientos que corresponden a 79% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2009).



En todos los grupos socioeconómicos hay estudiantes que alcanzan el Nivel Avanzado, es decir, logran los aprendizajes esperados para 8° Básico, tanto en Lectura como en Educación Matemática.

En la Tabla 2.7 se puede observar que la distribución de los estudiantes según Niveles de Logro, está relacionada con sus características socioeconómicas. Así, por ejemplo, se observa que en el grupo socioeconómico Bajo, la mayoría de los estudiantes se concentra en el Nivel Inicial en ambas pruebas, mientras que en el grupo socioeconómico Alto, hay un mayor porcentaje de estudiantes que alcanza el Nivel Avanzado.

En particular, se puede observar que, mientras más alto es el grupo socioeconómico, menor es el porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial y mayor el de Nivel Avanzado, para ambas pruebas. Lo anterior ratifica el desafío en materia de equidad, evidenciando la concentración del menor logro de aprendizajes en los grupos socioeconómicos más bajos.

TABLA 2.7
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE 8° BÁSICO 2009
SEGÚN NIVELES DE LOGRO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	54%	34%	12%	82%	15%	3%
MEDIO BAJO	51%	35%	14%	79%	18%	4%
MEDIO	36%	39%	25%	63%	27%	9%
MEDIO ALTO	20%	37%	43%	38%	37%	25%
ALTO	10%	28%	62%	16%	35%	49%

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

En los grupos socioeconómicos Medio Bajo y Medio, los establecimientos Particulares Subvencionados obtienen puntajes significativamente mayores que los establecimientos Municipales. Esta relación se invierte en el grupo Medio Alto.

En la Tabla 2.8 se presenta la distribución de estudiantes y establecimientos según grupo socioeconómico y tipo de dependencia del establecimiento.

TABLA 2.8
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES Y ESTABLECIMIENTOS 8° BÁSICO 2009
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES			ESTABLECIMIENTOS		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	9%	2%	-	19%	6%	-
MEDIO BAJO	24%	8%	-	24%	8%	-
MEDIO	11%	21%	-	7%	16%	-
MEDIO ALTO	2%	15%	0%	1%	12%	1%
ALTO	-	1%	7%	-	1%	6%
NACIONAL	46%	47%	7%	51%	42%	7%

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes.

NOTA 1 : Los porcentajes nacionales se calculan sobre la base de todos los estudiantes y establecimientos de cada dependencia y grupo socioeconómico, incluidos aquellos de categorías con menos de 0,5% del total.

NOTA 2 : Dado que los porcentajes están aproximados, la suma de los porcentajes de cada categoría puede no coincidir con los porcentajes nacionales y no sumar exactamente 100%.



En la Tabla 2.9 se muestra que, al comparar los resultados de los establecimientos según su dependencia, los establecimientos Municipales obtienen puntajes promedio superiores en el grupo Medio Alto en todas las pruebas y en el grupo Bajo en la prueba de Lectura y Educación Matemática. En contraste, los establecimientos Particulares Subvencionados, obtienen puntajes promedio más altos que los establecimientos Municipales en el grupo Medio Bajo y Medio, en todas las pruebas. Finalmente, en el grupo Alto, los establecimientos Particulares Pagados, obtienen puntajes promedio significativamente superiores a los que obtienen los establecimientos Particulares Subvencionados en las pruebas de Educación Matemática y Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

TABLA 2.9
PUNTAJES PROMEDIO 8° BÁSICO 2009 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD			ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+)232	227	-	(+)235	228	-	228	224	-	236	232	-
MEDIO BAJO	233	(+)239	-	237	(+) 244	-	230	(+)236	-	237	(+)244	-
MEDIO	247	(+)254	-	251	(+) 263	-	245	(+)255	-	251	(+)263	-
MEDIO ALTO	(+) 290	273	-	(+)305	285	-	(+)294	275	-	(+)300	284	-
ALTO	-	294	296	-	312	(+) 317	-	299	301	-	306	(+)311
NACIONAL	239	257	294	244	266	316	236	258	300	243	266	309

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al puntaje promedio de las otra dependencias para el mismo grupo socioeconómico.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA : Los promedios nacionales se calculan sobre la base de todos los estudiantes de cada dependencia y grupo socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos del 0,5% del total.

En las Tablas 2.8 y 2.9 es posible observar que los puntajes promedio de los establecimientos agrupados por dependencia, se encuentran altamente relacionados con el grupo socioeconómico en el que se concentra la mayor parte de la población escolar atendida por dichos establecimientos. Por ejemplo, los establecimientos Municipales atienden a una mayor proporción de estudiantes de los grupos socioeconómicos Bajo y Medio Bajo, que obtienen los resultados SIMCE más bajos. Esto condiciona el promedio alcanzado por los establecimientos Municipales a nivel nacional. Por otra parte, los establecimientos Particulares Pagados solo obtienen resultados SIMCE para el grupo socioeconómico Alto, que constituye el grupo con los puntajes promedio más altos en todas las pruebas.

Los puntajes promedio de los establecimientos de todas las dependencias y de los estudiantes de todos los grupos socioeconómicos se mantienen estables entre los años 2007 y 2009, salvo en el grupo Alto en los establecimientos Particulares Subvencionados, que disminuyen significativamente su puntaje en la prueba de Lectura.

En la Tabla 2.10 se presentan las variaciones de los puntajes promedio de los estudiantes de 8° Básico para el periodo comprendido entre los años 2007 y 2009, según el grupo socioeconómico al que pertenecen y la dependencia del establecimiento al que asisten.

Se aprecia estabilidad de los puntajes promedio obtenidos por los establecimientos de todas las dependencias y por los estudiantes de todos los grupos socioeconómicos, entre los años 2007 y 2009. La única excepción se da en los estudiantes del grupo socioeconómico Alto, los que disminuyen significativamente su puntaje en la prueba de Lectura en los establecimientos Particulares Subvencionados. Por su parte, los resultados de las pruebas de Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad, y Estudio y Comprensión de la Naturaleza, no experimentaron variaciones significativas.

TABLA 2.10
VARIACIÓN 8° BÁSICO 2009-2007 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			EDUCACIÓN MATEMÁTICA			ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD			ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	• 3	• 5	-	• 4	• 5		• 2	• 1	-	• 3	• 4	-
MEDIO BAJO	• -3	• 0	-	• 0	• 4		• -2	• 1	-	• -2	• 1	-
MEDIO	• -3	• -2	-	• -1	• 4		• -3	• -1	-	• -2	• 0	-
MEDIO ALTO	• -4	• -5	-	• 2	• 3	-	• -1	• -1	-	• -1	• -1	-
ALTO	-	▼ -10	• -5	-	• 1	• 4	-	• 1	• 1	-	• -5	• -2

- ▼ : Indica una disminución significativa del puntaje promedio.
 • : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.
 MUN : Establecimientos Municipales.
 PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.
 PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.
 - : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.
 NOTA : La comparación está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en SIMCE 2009 y 2007 y a los establecimientos que se mantuvieron en el mismo grupo socioeconómico y dependencia en ambas evaluaciones (el 73 % de establecimientos que corresponden al 79% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2009).



En la Tabla 2.11 se presenta la distribución de estudiantes en los Niveles de Logro de Lectura. En ella, es posible observar que, en el grupo socioeconómico Bajo, 12% de los estudiantes de establecimientos Municipales alcanzan el Nivel Avanzado en la prueba de Lectura, es decir, logra los aprendizajes esperados para 8° Básico. Esta cifra no presenta diferencias significativas con el porcentaje de estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados que se encuentran en este mismo Nivel.

En el grupo socioeconómico Medio, 40% de los estudiantes de los establecimientos Municipales se encuentra en el Nivel Inicial, mientras que en los establecimientos Particulares Subvencionados 34% de los estudiantes está en esta situación.

En el grupo Medio Alto, los establecimientos Municipales tienen un porcentaje significativamente mayor de estudiantes en el Nivel Avanzado, respecto de los establecimientos Particulares Subvencionados y los Particulares Pagados.

En el grupo socioeconómico Alto, 62% de los estudiantes de establecimientos Particulares Pagados demuestra los aprendizajes del Nivel Avanzado, mientras que en los establecimientos Particulares Subvencionados, 60% de los alumnos y alumnas alcanza los aprendizajes descritos en este nivel.

TABLA 2.11
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 8° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO DE LECTURA
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MUN			PSUB			PPAG		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	(-) 53%	34%	12%	57%	33%	10%	-	-	-
MEDIO BAJO	(+) 52%	(-) 34%	(-) 13%	47%	37%	16%	-	-	-
MEDIO	(+) 40%	38%	(-) 22%	34%	39%	27%	-	-	-
MEDIO ALTO	(-) 14%	(-) 28%	(+) 58%	21%	38%	41%	-	-	-
ALTO	-	-	-	10%	30%	60%	10%	28%	62%

(+) : Porcentaje de estudiantes significativamente superior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes significativamente inferior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

En la Tabla 2.12 se presenta la distribución de los estudiantes en Niveles de Logro de Educación Matemática y la diferencia entre los establecimientos de distinta dependencia. Se observa que, en el grupo socioeconómico Bajo, tanto en establecimientos Municipales como Particulares Subvencionados, hay un alto porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial. Sin embargo, este porcentaje es significativamente más alto en los Particulares Subvencionados que en los Municipalizados.

En el grupo socioeconómico Medio, las diferencias se presentan a favor de los establecimientos Particulares Subvencionados, ya que estos tienen un menor porcentaje de estudiantes en el Nivel Inicial y uno mayor en el Intermedio y Avanzado.

En el grupo socioeconómico Alto, la comparación se realiza entre establecimientos Particulares Subvencionados y Particulares Pagados, siendo favorable a estos últimos que tienen mayor porcentaje de estudiantes en el Nivel Avanzado.

TABLA 2.12
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 8° BÁSICO 2009 EN NIVELES DE LOGRO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA
POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MUN			PSUB			PPAG		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	(-) 81%	(+)16%	3%	85%	13%	2%	-	-	-
MEDIO BAJO	(+) 80%	(-) 17%	3%	75%	20%	5%	-	-	-
MEDIO	(+) 69%	(-) 24%	(-) 7%	60%	29%	11%	-	-	-
MEDIO ALTO	(-) 25%	(-) 33%	(+) 42%	40%	37%	22%	-	-	-
ALTO	-	-	-	(+) 19%	(+) 39%	(-) 43%	16%	34%	50%

(+) : Porcentaje de estudiantes significativamente superior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

(-) : Porcentaje de estudiantes significativamente inferior al de estudiantes de establecimientos de otras dependencias para el mismo grupo socioeconómico y Nivel de Logro.

MUN : Establecimientos Municipales.

PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.

- : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total.

NOTA: Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.



Las mujeres obtienen un puntaje promedio significativamente mayor al de los hombres en la prueba de Lectura. En Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza, los hombres obtienen puntajes significativamente mayores que las mujeres.

En la Tabla 2.13 se presenta la distribución de estudiantes evaluados según género y en la Tabla 2.14 se presentan los resultados por género para cada prueba. Como puede observarse, las mujeres obtienen puntajes promedio significativamente superiores a los obtenidos por los hombres en Lectura. Los hombres, por su parte, alcanzan puntajes significativamente superiores que los de las mujeres en Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad, y Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

TABLA 2.13
NÚMERO Y PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR GÉNERO

GÉNERO	ESTUDIANTES	
	NÚMERO	PORCENTAJE
MUJERES	119.435	50%
HOMBRES	120.310	50%
NACIONAL	239.745	100%

TABLA 2.14
PUNTAJES PROMEDIO 8° BÁSICO 2009 POR GÉNERO

PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
LECTURA	(+) 257	247
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	(-) 255	264
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD	(-) 248	254
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA	(-) 256	261

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al de los hombres.

(-) : Puntaje promedio significativamente inferior al de los hombres.

Respecto de la medición del año 2007, mujeres y hombres mantienen estables sus resultados en todas las pruebas.

TABLA 2.15
VARIACIONES POR GÉNERO 2009 - 2007

PRUEBA	MUJERES	HOMBRES
LECTURA	• -2	• 0
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	• 5	• 3
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD	• 0	• 1
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA	• 2	• 0

- : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

Al analizar las variaciones 2009-2007 de los puntajes promedio por género, es posible observar que tanto mujeres como hombres mantienen estables sus resultados en relación con el año 2007. Esta situación se repite en todas las pruebas aplicadas.

TABLA 2.16
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 8° BÁSICO EN NIVELES DE LOGRO POR GÉNERO Y DIFERENCIA

PRUEBA	MUJERES			HOMBRES		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
LECTURA	(-) 34%	37%	(+) 29%	42%	35%	23%
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	(+) 65%	(-) 24%	(-) 11%	59%	27%	15%

(+) : Porcentaje de estudiantes mujeres en un determinado nivel, significativamente superior al de los hombres.

(-) : Porcentaje de estudiantes mujeres en un determinado nivel, significativamente inferior al de los hombres.

NOTA : Dado que los porcentajes están aproximados, los totales pueden no sumar exactamente 100%.

En la distribución de estudiantes en Niveles de Logro según género, se observa que, 29% de las mujeres y 23% de los hombres demuestran los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado en Lectura. En contraste, 34% de las mujeres y 42% de los hombres se ubican en el Nivel Inicial.

En Educación Matemática, 11% de las mujeres y 15% de los hombres alcanzan el Nivel Avanzado, en tanto 65% de las mujeres y 59% de los hombres se encuentra en el Nivel Inicial.

En la Tabla 2.16 se aprecia que existen diferencias de género estadísticamente significativas en los Niveles Inicial y Avanzado de Lectura y en los Niveles Inicial, Intermedio y Avanzado en Educación Matemática. Se observan diferencias que favorecen a las mujeres en Lectura (menor porcentaje de alumnas en el Nivel Inicial y mayor en el Avanzado). En Educación Matemática, la diferencia se presenta favorable a los hombres, ya que estos superan en 4 puntos porcentuales a las mujeres en el Nivel Avanzado.

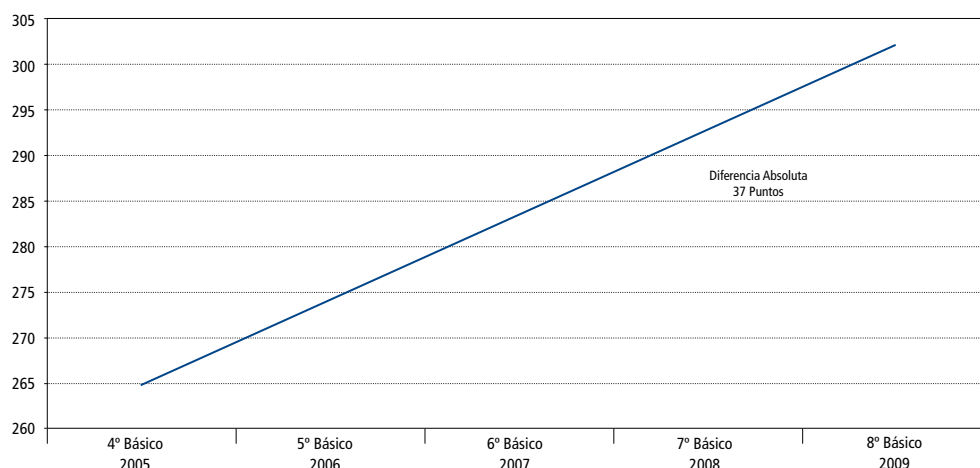


Los estudiantes de los grupos socioeconómicos Medio Alto y Alto son los que muestran mayor progreso en Lectura y Educación Matemática, entre 4° y 8° Básico.

El progreso educativo es un indicador que permite dar cuenta del avance en los aprendizajes logrados por una misma generación de estudiantes, en dos momentos distintos del proceso de enseñanza. Para elaborar este análisis, se consideraron los dos niveles de Enseñanza Básica que son evaluados por SIMCE, es decir, 4° y 8° Básico.²¹

En los Gráficos 2.4 y 2.5 se muestran los resultados de los estudiantes de 8° Básico que rindieron las pruebas SIMCE 2009, expresados en la escala utilizada para las pruebas 4° Básico SIMCE 2005, junto con la diferencia entre ambos resultados a nivel nacional. En Lectura, se reporta un avance de 37 puntos promedio, en relación con la evaluación realizada en 4° Básico 2005.²² En Educación Matemática, el avance es de 51 puntos, respecto de la evaluación de los mismos estudiantes en la prueba SIMCE 4° Básico 2005.

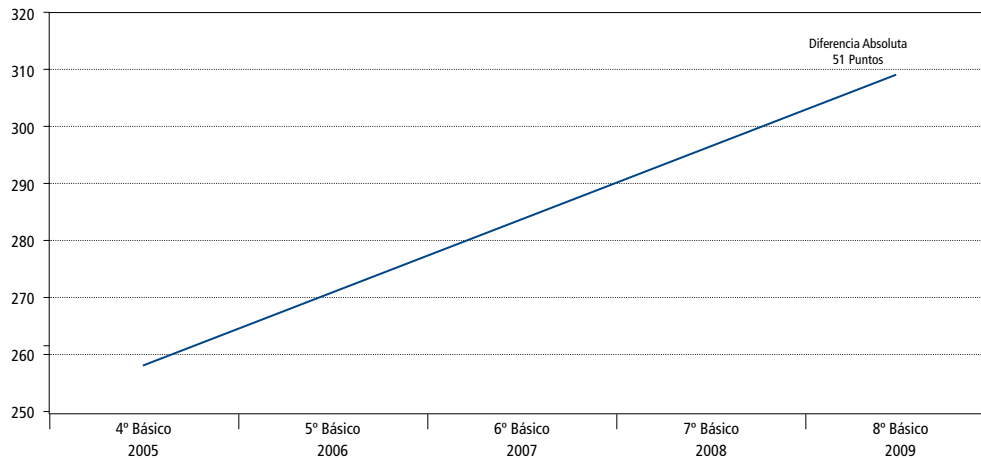
GRÁFICO 2.4
DIFERENCIA ABSOLUTA ENTRE 4° BÁSICO 2005 Y 8° BÁSICO 2009 EN LECTURA



21 El indicador propuesto para medir el progreso de aprendizajes, se calculó mediante la construcción de una escala vertical entre los resultados de 4° (año 2005) y 8° Básico (año 2009), que pone los resultados de 8° en la escala de 4° Básico.

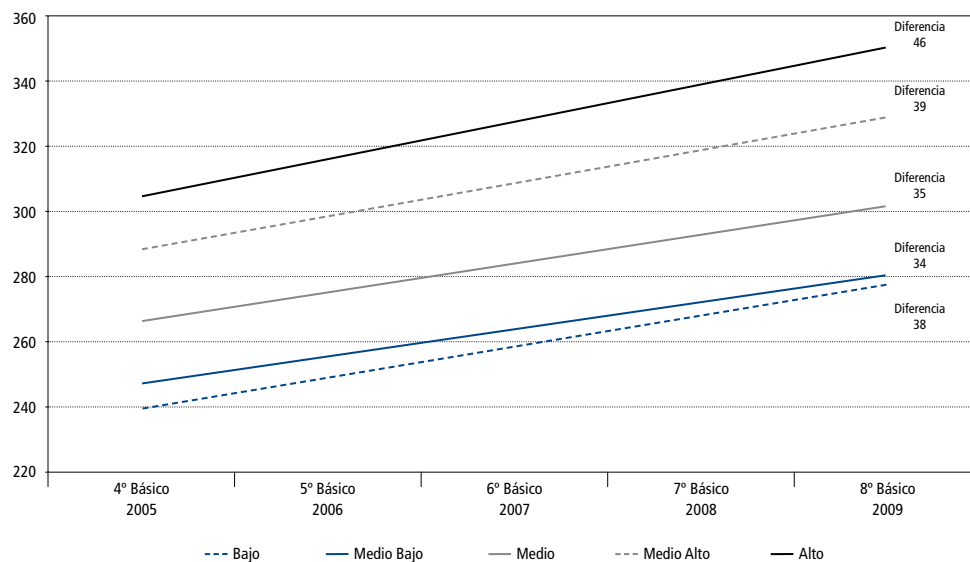
22 El avance se calcula sobre la base de aquellos estudiantes que tienen resultados en las pruebas SIMCE de 4° Básico 2005 y de 8° Básico 2009 (71 % de los estudiantes que rindieron SIMCE 2005).

GRÁFICO 2.5
DIFERENCIA ABSOLUTA ENTRE 4° BÁSICO 2005 Y 8° BÁSICO 2009 EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA



En los Gráficos 2.6 y 2.7 se presentan los resultados según grupo socioeconómico. Se puede observar que los mayores avances se dan entre aquellos estudiantes que pertenecen a los grupos socioeconómicos Medio Alto y Alto. En Lectura, se experimenta un progreso de 39 puntos en el grupo Medio Alto, en tanto que en el grupo Alto el progreso es de 46 puntos. En Educación Matemática, el grupo que mayor progreso presenta es el Alto, con 74 puntos en tanto que el grupo Medio Alto experimenta un progreso de 59 puntos.

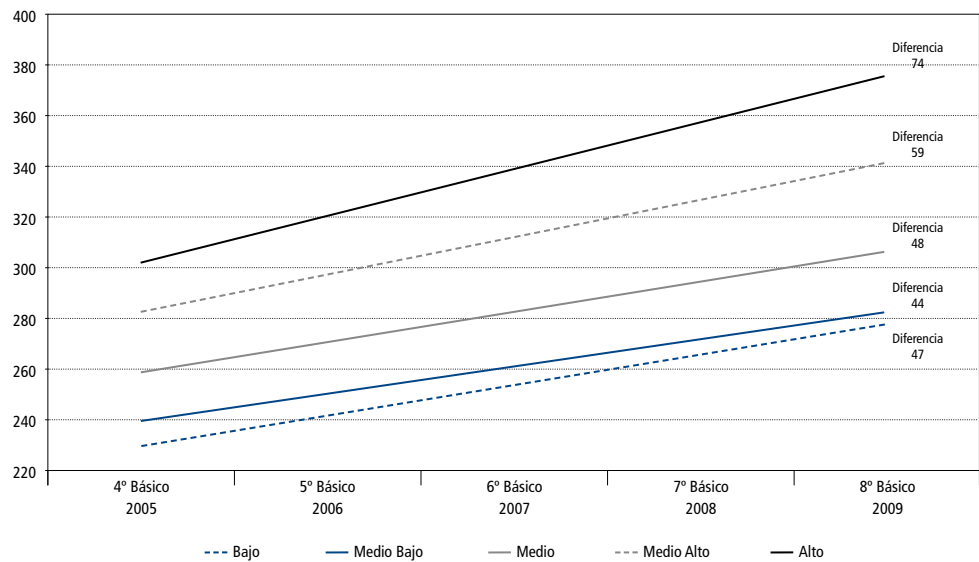
GRÁFICO 2.6
DIFERENCIA ABSOLUTA ENTRE 4° BÁSICO 2005 Y 8° BÁSICO 2009
SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO²³ EN LECTURA



23 Corresponde al grupo socioeconómico de 8° Básico 2009.



GRÁFICO 2.7
DIFERENCIA ABSOLUTA ENTRE 4° BÁSICO 2005 Y 8° BÁSICO 2009
SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA



Las mujeres muestran mayores avances en Lectura, entre 4° y 8° Básico. En Educación Matemática los hombres muestran mayor progreso.

En los Gráficos 2.8 y 2.9 se presentan los resultados según género. En Lectura, se observa que las mujeres logran un mayor avance en relación a los hombres (41 y 33 puntos absolutos respectivamente). En Educación Matemática, los hombres aumentan 54 puntos absolutos, en tanto que las mujeres progresan 49 puntos.

GRÁFICO 2.8

DIFERENCIA ABSOLUTA ENTRE 4° BÁSICO 2005 Y 8° BÁSICO 2009 SEGÚN GÉNERO EN LECTURA

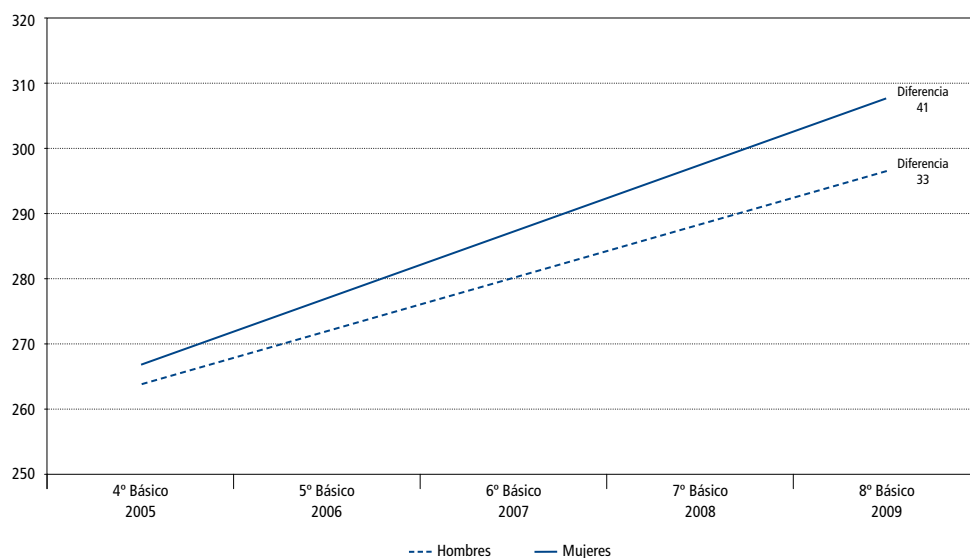
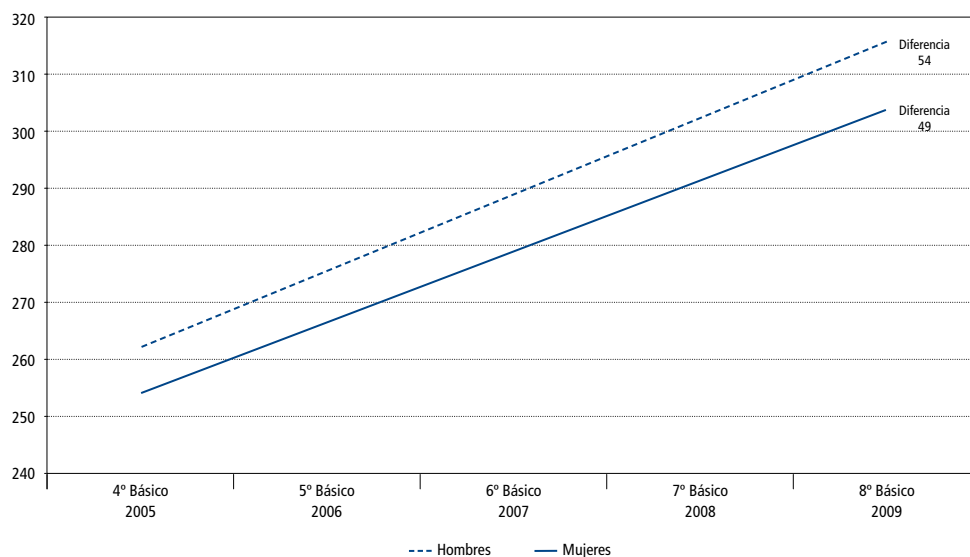


GRÁFICO 2.9

DIFERENCIA ABSOLUTA ENTRE 4° BÁSICO 2005 Y 8° BÁSICO 2009 SEGÚN GÉNERO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA





Factores Asociados con el Aprendizaje de los Estudiantes



CAPÍTULO 3



FACTORES ASOCIADOS A LOGROS DE APRENDIZAJE

El propósito del análisis de factores asociados es proporcionar evidencia sobre la existencia de algunas características de los establecimientos educacionales, cuyos estudiantes obtienen un desempeño mejor que el resto de los alumnos y alumnas de establecimientos de similares características socioeconómicas.

Los factores analizados en el presente capítulo son desempeño docente, asistencia a clases y disciplina en clases.

Los focos seleccionados para el análisis son aquellos que cumplen con, al menos, cuatro criterios. En primer lugar, la bibliografía disponible sobre factores asociados al rendimiento escolar señala que existe una relación entre dichas características y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Segundo, son variables relevantes para la política educativa, ya que son susceptibles de ser abordadas mediante políticas públicas o pueden ser trabajadas e intervenidas por los actores educativos, con el fin de mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Tercero, la disponibilidad de fuentes válidas y confiables para medir las variables utilizadas que el Ministerio de Educación posee. Por último, después de realizar análisis jerárquicos multivariados se determinó que estos factores eran los más relevantes.

El análisis consideró a establecimientos que rindieron la prueba SIMCE 2009 de 4° y 8° Básico. En este capítulo se presentan sólo los análisis para la prueba de Educación Matemática, sin embargo, es importante destacar que los análisis fueron replicados para todos los subsectores comprobando la consistencia de los resultados presentados para todas las pruebas.

El análisis busca aportar evidencia sobre la relación entre algunas características de los establecimientos y los aprendizajes de sus estudiantes, considerando sus condiciones socioeconómicas²⁴. La metodología utilizada en este capítulo consideró el desarrollo de análisis descriptivos para factores asociados, determinados a través de modelos jerárquicos.

24 Todos los análisis consideran las características socioeconómicas de los estudiantes, medido a través de los grupos socioeconómicos SIMCE, ya que la bibliografía señala que los aprendizajes de los alumnos y alumnas están relacionados con sus características socioeconómicas.

Los estudiantes de establecimientos Municipales que tienen un mayor número de docentes bien evaluados entre 5° y 8° Básico, obtienen mejores resultados en las pruebas SIMCE.

La preparación de los docentes y su desempeño en el aula, se ha ratificado como un aspecto clave al momento de analizar los resultados educativos, dado el impacto que tendría sobre los resultados alcanzados por los alumnos y alumnas²⁵. En la entrega de resultados SIMCE 2008, se analizó la relación entre los resultados de la evaluación docente y el rendimiento de los estudiantes en la prueba SIMCE en 4° Básico y 2° Medio. Este análisis arrojó una asociación entre el desempeño de los estudiantes y el desempeño alcanzado por los docentes en las evaluaciones estandarizadas. Para los resultados de las pruebas SIMCE 2009, se replicó este análisis con los resultados de las evaluaciones docentes vigentes de manera de corroborar la consistencia de los resultados presentados en SIMCE 2008, pero esta vez en 8° Básico.

Este análisis se focaliza en los establecimientos Municipales, ya que solo sus docentes son evaluados de manera obligatoria. Se consideró en el análisis el sistema de evaluación DOCENTEMÁS. Este sistema corresponde a una evaluación obligatoria que se aplica solo a docentes de establecimientos Municipales y clasifica su rendimiento en cuatro niveles de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado. La evaluación DOCENTEMÁS se inició en agosto del año 2003 y ha evaluado a más de 62.000 docentes en el país, tanto de Enseñanza Básica como Media. Los instrumentos de evaluación del sistema DOCENTEMÁS son: pauta de autoevaluación, portafolio, entrevista por un evaluador par y un informe de referencia de terceros²⁶.

Para estudiar la relación entre el desempeño de los estudiantes en la prueba SIMCE y los resultados de sus docentes en las evaluaciones estandarizadas, se trabajó a nivel de cursos en 8° Básico. Trabajar con esta unidad permite relacionar directamente a un grupo de docentes con un grupo de alumnos y alumnas. Para cada uno de los cursos que rindió SIMCE 2009 se identificaron sus docentes de Educación Matemática de 5° a 8° Básico. Del total de docentes del Segundo Ciclo Básico, se calculó el número de docentes evaluados positivamente de acuerdo a los resultados de las evaluaciones vigentes al año 2009²⁷.

En base al número de docentes bien evaluados, se establecen tres categorías: 0, indica que ningún docente que impartió enseñanza al curso entre 5° y 8° Básico fue evaluado como Competente o Destacado en DOCENTEMÁS; 1-2, correspondiente a una proporción igual o inferior al 50% de los profesores bien evaluados (1 ó 2 profesores); y 3-4 que considera una proporción superior a 50% de los profesores bien evaluados (3 ó 4 profesores)²⁸. Este análisis incluye aquellos cursos donde los docentes han sido evaluados hasta el año 2009, los que representan a 92% de los docentes de 8° Básico de los establecimientos Municipales.

25 Ver Barber y Mourshed (2007) y Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano (2008).

26 Para mayor información visitar: www.docentemas.cl

27 Se considera evaluados positivamente a aquellos docentes que obtuvieron calificación Competente o Destacada en DOCENTEMÁS.

28 Es importante destacar que si un docente bien evaluado acompañó durante todo el ciclo al grupo de estudiantes, el análisis considera que el curso tuvo cuatro docentes bien evaluados. Si un curso tuvo dos docentes (en dos niveles de enseñanza cada uno) y solo uno fue bien evaluado, se considera que el curso tuvo dos docentes bien evaluados.



En la Tabla 3.1 se presenta la distribución de estudiantes y cursos de 8° Básico en relación con los resultados obtenidos por sus docentes en las evaluaciones estandarizadas. Se observa que para 8° Básico, alrededor de 46% de los estudiantes evaluados en SIMCE 2009 tuvo 3 ó 4 docentes bien evaluados, 38% tuvo 1 ó 2 bien evaluados, en tanto que cerca de 16% no tuvo docentes con evaluación positiva.

TABLA 3.1
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y CURSOS DE 8° BÁSICO POR GRUPO
SOCIOECONÓMICO Y EVALUACIÓN DOCENTE

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES EVALUADOS						CURSOS EVALUADOS					
	NÚMERO DE DOCENTES BIEN EVALUADOS						NÚMERO DE DOCENTES BIEN EVALUADOS					
	0		1-2		3-4		0		1-2		3-4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BAJO	3.376	3%	7.358	7%	9.550	10%	203	5%	428	10%	596	14%
MEDIO BAJO	8.999	9%	20.358	20%	24.236	24%	351	8%	777	19%	939	23%
MEDIO	3.464	4%	10.021	10%	11.076	11%	111	3%	316	7%	354	9%
MEDIO ALTO	252	0%	967	1%	1.130	1%	8	0%	33	1%	34	1%
ALTO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	16.091	16%	38.704	38%	45.992	46%	673	16%	1.554	37%	1.923	47%

- 0 : Ningún docente fue bien evaluado.
- 1-2 : 1 ó 2 docentes fueron bien evaluados.
- 3-4 : 3 ó 4 docentes fueron bien evaluados.
- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o establecimientos.

En la Tabla 3.2 se presentan los puntajes promedio de los estudiantes de 8° Básico en la prueba SIMCE 2009 según el número de docentes bien evaluados, observándose diferencias significativas en los resultados SIMCE a favor de los alumnos y alumnas con 3 ó 4 docentes bien evaluados. Al comparar los resultados de dicho grupo con los de estudiantes que no tienen docentes bien evaluados, se evidencian diferencias significativas de 6, 5 y 11 puntos, para los grupos Bajo, Medio Bajo y Medio respectivamente. Las diferencias entre los resultados de estudiantes con 3 ó 4 docentes bien evaluados respecto de los que tienen 1 ó 2 son significativas sólo para el grupo Bajo, con una diferencia de 5 puntos. Por último, si se comparan los puntajes promedio de los alumnos y alumnas con 1 ó 2 docentes bien evaluados con aquellos que no tienen docentes bien evaluados, se aprecian diferencias significativas solo en el grupo Medio de 7 puntos en la prueba SIMCE.

En conclusión, se ratifica la asociación entre el desempeño docente y los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas SIMCE, comprobando de esta manera la consistencia de los resultados presentados en SIMCE 2009 y 2008.

TABLA 3.2
PUNTAJE PROMEDIO 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y EVALUACIÓN DOCENTE

GRUPO SOCIOECONÓMICO	8° BÁSICO		
	NÚMERO DE DOCENTES BIEN EVALUADOS		
	0	1-2	3-4
BAJO	232	233	(++) 238
MEDIO BAJO	234	236	(+) 239
MEDIO	243	(+) 250	(+) 254
MEDIO ALTO	-	(+) 288	282
ALTO	-	-	-
TOTAL	236	(+) 241	(+) 244

- 0 : Ningún docente fue bien evaluado.
 1-2 : 1 ó 2 docentes fueron bien evaluados.
 3-4 : 3 ó 4 docentes fueron bien evaluados.
 (+) : Puntaje promedio significativamente superior al de otra categoría, al interior del grupo socioeconómico.
 (++) : Puntaje promedio significativamente superior al de las otras dos categorías, al interior del grupo socioeconómico.
 - : Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos de 0,5% del total.
- NOTA : Los promedios totales se calculan sobre la base de todos los estudiantes de cada categoría y grupo socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos de 0,5% del total.



En los establecimientos Municipales, los estudiantes que cuentan con docentes de excelencia entre 5° y 8° Básico, obtienen mejores resultados en las pruebas SIMCE.

Con el propósito de profundizar el análisis en relación al desempeño de los docentes, medido a través de las evaluaciones actualmente vigentes, y los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas SIMCE, se analizó la relación entre tener docentes de excelencia y el desempeño de los estudiantes en las pruebas SIMCE.

En este análisis se considera a docentes de establecimientos Municipales, ya que solo estos son evaluados de forma obligatoria. En este análisis, al igual que en el anterior, se consideran los resultados de la evaluación DOCENTEMÁS, y se incluyen los resultados de la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) y de la Acreditación de Excelencia Pedagógica (AEP). AVDI es una evaluación de carácter voluntario que premia a los docentes de aula de establecimientos Municipales que han sido evaluados con un nivel de desempeño Competente o Destacado en la evaluación DOCENTEMÁS y han sido evaluados satisfactoriamente en una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos²⁹. Por otra parte, AEP es una evaluación de carácter voluntaria que busca certificar la excelencia de los docentes que se someten a ella, acreditando a docentes de establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados. El proceso de acreditación evalúa, a través de una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y de un portafolio, distintos ámbitos del quehacer docente. La evaluación AEP comenzó el año 2002 evaluando solo a docentes de Enseñanza Básica y ampliándose hoy a docentes de Enseñanza Media y Parvularia³⁰.

De la misma manera que en el análisis antes presentado, se trabajó a nivel de cursos para estudiar la relación entre el desempeño SIMCE de los estudiantes y los resultados de sus profesores y profesoras en las evaluaciones docentes. Se identificaron aquellos docentes que hicieron clases en el Segundo Ciclo Básico a los estudiantes evaluados por SIMCE 8° Básico 2009. Luego, se consideraron solo aquellos cursos que contaron con 3 ó 4 docentes bien evaluados, con el objetivo de analizar los resultados de aquellos estudiantes que contaron, exclusivamente, con docentes de buen desempeño en los subsectores evaluados por SIMCE³¹.

29 Los docentes evaluados satisfactoriamente corresponden a aquellos clasificados por el AVDI en las categorías Suficiente, Competente y Destacado, quienes reciben 5%, 15% y 25% de la Remuneración Básica Mínima Nacional respectivamente. Para mayor información visitar: www.avdi.mineduc.cl

30 Para mayor información visitar: www.aep.mineduc.cl

31 Se consideran docentes de buen desempeño aquellos evaluados positivamente en DOCENTEMÁS, es decir, que obtuvieron la calificación Competente o Destacada en dicha evaluación. Es importante destacar que, en el caso de 8° Básico, si un docente bien evaluado acompañó durante todo el ciclo al grupo de estudiantes, el análisis considera que el curso tuvo cuatro docentes bien evaluados. Si un curso tuvo dos docentes (en dos niveles de enseñanza cada uno) y solo uno fue bien evaluado, se considera que el curso tuvo dos docentes bien evaluados.

Los docentes bien evaluados por DOCENTEMÁS fueron clasificados en dos categorías: Bien evaluados, que considera aquellos docentes evaluados como Competentes y Destacados y De excelencia, correspondiente a aquellos docentes que además de tener una evaluación positiva en DOCENTEMÁS lograron AVDI y/o AEP.

La Tabla 3.3 presenta la distribución de estudiantes y cursos de 8° Básico por grupo socioeconómico y excelencia docente. A nivel agregado, se observa que solo 13% de los estudiantes de los establecimientos Municipales con docentes bien evaluados cuentan con docentes de excelencia.

TABLA 3.3
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y CURSOS DE 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y EVALUACIÓN DOCENTE

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES EVALUADOS				CURSOS EVALUADOS			
	RESULTADOS EVALUACIÓN DOCENTE				RESULTADOS EVALUACIÓN DOCENTE			
	BIEN EVALUADOS		DE EXCELENCIA		BIEN EVALUADOS		DE EXCELENCIA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
BAJO	6.448	19%	777	2%	418	29%	37	2%
MEDIO BAJO	16.220	47%	2.270	7%	629	43%	88	6%
MEDIO	7.004	20%	1.331	4%	224	16%	41	3%
MEDIO ALTO	509	1%	40	0%	15	1%	1	0%
ALTO	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	30.181	87%	4.418	13%	1.286	89%	167	11%

Bien evaluados : 3 ó 4 docentes fueron bien evaluados por DOCENTEMÁS.

De excelencia : 3 ó 4 docentes fueron bien evaluados por DOCENTEMÁS y además lograron AVDI y/o AEP.

- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o establecimientos.



En la Tabla 3.4 se presentan los puntajes promedio para 8° Básico en relación con la excelencia docente. En general, se observa una tendencia a mejores resultados en los estudiantes que cuentan con docentes de excelencia en comparación a los que cuentan con docentes bien evaluados. Por grupos socioeconómicos esta diferencia solo es significativa en el grupo Medio Bajo en 6 puntos.

En síntesis, a nivel general se ratifica que los estudiantes que tienen docentes bien evaluados y con mayor conocimiento disciplinario, obtienen mejores resultados en las pruebas SIMCE.

TABLA 3.4
PUNTAJE PROMEDIO 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y EVALUACIÓN DOCENTE

GRUPO SOCIOECONÓMICO	8° BÁSICO	
	RESULTADOS EVALUACIÓN DOCENTE	
	BIEN EVALUADOS	DE EXCELENCIA
BAJO	235	237
MEDIO BAJO	238	(+) 244
MEDIO	253	257
MEDIO ALTO	281	-
ALTO	-	-
TOTAL	242	(+) 248

- Bien evaluados : 3 ó 4 docentes de 8 Básico fueron bien evaluados por DOCENTEMÁS.
- De excelencia : 3 ó 4 docentes de 8° Básico fueron bien evaluados por DOCENTEMÁS y además lograron el AVDI y/o AEP.
- (+) : Puntaje promedio significativamente superior al de otra categoría, al interior del grupo socioeconómico.
- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos del 0,5% del total.
- NOTA : Los promedios totales se calculan sobre la base de todos los estudiantes de cada categoría y grupo socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos de 0,5% del total.

Los estudiantes de Educación Básica con mayor asistencia a clases, obtienen mejores resultados en las pruebas SIMCE.

La asistencia regular a clases es un factor asociado a mayores aprendizajes de los estudiantes. Estudios internacionales muestran que el ausentismo en los estudiantes se correlaciona con un menor rendimiento en las pruebas rendidas por ellos. En Chile, evidencia similar señala que una alta asistencia se relaciona con mayores resultados de aprendizaje en las pruebas SIMCE³².

En la entrega de resultados SIMCE 2008, se analizó la relación entre la asistencia escolar y el rendimiento de los estudiantes en las pruebas SIMCE, el cual arrojó una asociación entre el desempeño de los estudiantes y su nivel de asistencia a clases. A partir de los resultados de la prueba SIMCE 2009, se replicó este análisis con datos de la asistencia promedio de cada estudiante con el propósito de corroborar la consistencia con los resultados SIMCE de 4° Básico y 2° Medio en 2008.

Este análisis considera a los estudiantes evaluados en las pruebas SIMCE de 4° y 8° Básico 2009. Para el análisis se trabajó a nivel de estudiantes, calculando la asistencia promedio³³ de los alumnos y alumnas a lo largo de todo el Primer Ciclo, para el caso de 4° Básico, y de todo el Segundo Ciclo, para el caso de 8° Básico.

La asistencia promedio calculada para los estudiantes evaluados por SIMCE 4° y 8° Básico 2009 fue clasificada en tres niveles: < 90%, corresponde a estudiantes que asistieron, en promedio, a menos del 90% de las clases; 90-95%, correspondiente a alumnos y alumnas que asistieron, en promedio, entre 90 y 95% a clases; y > 95%, que corresponde a estudiantes que asistieron en promedio a más del 95% de las clases durante el Primer o Segundo Ciclo Básico.

Las Tablas 3.5 y 3.6 presentan la distribución de estudiantes evaluados en 4° y 8° Básico en relación con el nivel de asistencia promedio de los alumnos y alumnas desde 1° a 4° Básico, y de 5° a 8° Básico, respectivamente. En 4° Básico, se observa que alrededor de 52% de los estudiantes tiene más de 95% de asistencia promedio a clases durante el Primer Ciclo Básico, 37% tiene entre 90 y 95% y que 11% presenta una asistencia promedio inferior al 90% de las clases durante este ciclo.

32 Ver Ehrenberg y otros (1991) y Paredes y otros (2009).

33 Para calcular la asistencia promedio de los estudiantes se utilizó el Registro de Estudiantes de Chile (RECH). Se integraron en el análisis solo aquellos estudiantes para los cuales se contaba con información para cada uno de los niveles de enseñanza y que hubieran sido promovidos en cada uno de estos. El análisis se realizó de manera independiente al establecimiento educacional al cual pertenecían los estudiantes en cada año.



Por otro lado, en 8° Básico se observa que 55% de los estudiantes tiene más de 95% de asistencia promedio a clases durante el Segundo Ciclo Básico, 34% tiene entre 90 y 95% y que 11% presenta una asistencia promedio inferior al 90% de las clases durante este ciclo.

TABLA 3.5
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y ASISTENCIA PROMEDIO DURANTE EL PRIMER CICLO BÁSICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO					
	< 90%		90-95%		> 95%	
	N	%	N	%	N	%
BAJO	1.974	1%	5.932	4%	9.518	5%
MEDIO BAJO	6.898	4%	19.904	11%	25.930	15%
MEDIO	7.063	4%	23.572	13%	33.703	19%
MEDIO ALTO	3.118	2%	10.713	6%	15.346	9%
ALTO	1.023	0%	4.711	3%	7.803	4%
TOTAL	20.076	11%	64.832	37%	92.300	52%

< 90% : Estudiantes que tienen, en promedio, menos del 90% de asistencia a clases durante el Primer Ciclo Básico.
 90-95% : Estudiantes que tienen, en promedio, entre 90 y 95% de asistencia a clases durante el Primer Ciclo Básico.
 > 95% : Estudiantes que tienen, en promedio, más del 95% de asistencia a clases durante el Primer Ciclo Básico.

TABLA 3.6
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y ASISTENCIA PROMEDIO DURANTE EL SEGUNDO CICLO BÁSICO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO					
	< 90%		90-95%		> 95%	
	N	%	N	%	N	%
BAJO	1.966	1%	6.360	4%	12.294	7%
MEDIO BAJO	7.375	4%	20.650	11%	29.092	16%
MEDIO	6.201	3%	20.851	11%	31.701	17%
MEDIO ALTO	3.020	2%	10.810	6%	18.196	10%
ALTO	840	1%	4.277	2%	9.386	5%
TOTAL	19.402	11%	62.948	34%	100.669	55%

< 90% : Estudiantes que tienen, en promedio, menos del 90% de asistencia a clases durante el Segundo Ciclo Básico.
 90-95% : Estudiantes que tienen, en promedio, entre 90 y 95% de asistencia a clases durante el Segundo Ciclo Básico.
 > 95% : Estudiantes que tienen, en promedio, más del 95% de asistencia a clases durante el Segundo Ciclo Básico.

En las Tablas 3.7 y 3.8 se presentan los puntajes promedio de los estudiantes de 4° y 8° Básico en las pruebas SIMCE 2009 de Educación Matemática, por grupo socioeconómico y asistencia promedio. En ambos niveles se observan diferencias significativas a favor de los alumnos y alumnas con más de 95% de asistencia durante el Primer y Segundo Ciclo Básico, respectivamente. Al comparar los resultados de estos estudiantes con aquellos que tienen, en promedio, menos de 90% de asistencia a clases, se observan diferencias significativas de entre 9 y 20 puntos de las pruebas SIMCE según el grupo socioeconómico que se considere, para 4° Básico, y diferencias significativas de entre 9 y 17 puntos de la prueba SIMCE para 8° Básico.

Las diferencias entre los estudiantes con más de 95% de asistencia y aquellos que se ubican entre 90 y 95% de asistencia son significativas para la mayor parte de los grupos socioeconómicos y alcanzan entre 5 y 11 puntos en 4° Básico y entre 7 y 9 puntos en 8° Básico, dependiendo del grupo que se considere.

Por último, si se comparan los puntajes promedio de los estudiantes que tienen entre 90 y 95% de asistencia promedio con aquellos que tienen menos del 90%, también se aprecian diferencias significativas en la mayoría de los grupos socioeconómicos, las que alcanzan entre 5 y 11 puntos en 4° Básico y entre 5 y 8 puntos en 8° Básico, dependiendo del grupo que se considere.

En conclusión, se observa una asociación entre el nivel de asistencia promedio de los estudiantes y los resultados alcanzados por estos en las pruebas SIMCE, evidenciando que mientras mayor es la asistencia promedio durante un ciclo escolar, mayores son los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SIMCE.

TABLA 3.7
PUNTAJE PROMEDIO 4° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y ASISTENCIA PROMEDIO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO		
	< 90%	90-95%	> 95%
BAJO	215	(+) 226	(++) 235
MEDIO BAJO	229	(+) 235	(++) 245
MEDIO	250	(+) 255	(++) 262
MEDIO ALTO	274	277	(++) 283
ALTO	295	(+) 304	(++) 309
TOTAL	246	(+) 254	(++) 262

< 90% : Estudiantes que tienen, en promedio, menos del 90% de asistencia a clases durante el Primer Ciclo Básico.

90-95% : Estudiantes que tienen, en promedio, entre 90 y 95% de asistencia a clases durante el Primer Ciclo Básico.

> 95% : Estudiantes que tienen, en promedio, más del 95% de asistencia a clases durante el Primer Ciclo Básico.

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al de otra categoría, al interior del grupo socioeconómico.

(++) : Puntaje promedio significativamente superior al de las otras dos categorías, al interior del grupo socioeconómico.



TABLA 3.8
PUNTAJE PROMEDIO 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y ASISTENCIA PROMEDIO

GRUPO SOCIOECONÓMICO	NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO		
	< 90%	90-95%	> 95%
BAJO	229	(+) 234	(++) 241
MEDIO BAJO	234	(+) 239	(++) 247
MEDIO	254	(+) 259	(++) 267
MEDIO ALTO	285	289	(+) 293
ALTO	307	(+) 315	(++) 324
TOTAL	251	(+) 259	(++) 268

< 90% : Estudiantes que tienen, en promedio, menos del 90% de asistencia a clases durante el Segundo Ciclo Básico.

90-95% : Estudiantes que tienen, en promedio, entre 90 y 95% de asistencia a clases durante el Segundo Ciclo Básico.

> 95% : Estudiantes que tienen, en promedio, más del 95% de asistencia a clases durante el Segundo Ciclo Básico.

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al de otra categoría, al interior del grupo socioeconómico.

(++) : Puntaje promedio significativamente superior al de las otras dos categorías, al interior del grupo socioeconómico.

Los estudiantes de cursos que tienen mayor disciplina en clases obtienen mejores resultados en las pruebas SIMCE.

Diversos estudios sobre orden y disciplina en la sala de clases enmarcados en el contexto de clima de aula han afirmado la relación de estos factores con la efectividad escolar. Los establecimientos efectivos presentan un buen clima de aula, prácticas de refuerzo y valoración positiva, respeto mutuo, reglas claras y disciplina. Los establecimientos educativos que logran ser efectivos destinan importantes esfuerzos a la gestión del orden y la disciplina en la sala de clases, planteándola como una condición indispensable para que los estudiantes puedan aprender³⁴.

Para estudiar la relación entre el desempeño de los estudiantes en la prueba SIMCE y la disciplina y orden en clases, se trabajó a nivel de estudiantes y cursos de 8° Básico con datos aportados por los mismos estudiantes en los cuestionarios aplicados junto a las pruebas SIMCE 2009. A partir de estos datos se clasificó a los cursos en tres niveles de disciplina en clases: alto, medio y bajo.

La tabla 3.9 presenta la distribución de estudiantes y cursos de 8° Básico en relación con el nivel de disciplina en clases. Se observa que alrededor de 20% de los estudiantes evaluados en SIMCE 2009 se desenvuelven en un curso con un alto nivel de disciplina, 53% pertenece a un curso con un nivel medio de disciplina en clases, donde ocurren con cierta frecuencia actos de indisciplina y desorden, y 27% califica a su curso con un bajo nivel de disciplina.

TABLA 3.9
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y CURSOS DE 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y NIVEL DE DISCIPLINA EN CLASES

GRUPO SOCIOECONÓMICO	ESTUDIANTES EVALUADOS						CURSOS EVALUADOS					
	BAJO		MEDIO		ALTO		BAJO		MEDIO		ALTO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BAJO	4.113	2%	12.902	6%	8.227	4%	203	2%	709	9%	633	8%
MEDIO BAJO	17.782	8%	37.424	17%	14.355	6%	614	7%	1.380	17%	629	8%
MEDIO	20.411	9%	37.052	17%	13.644	6%	611	7%	1.134	14%	445	5%
MEDIO ALTO	12.842	6%	20.547	9%	6.234	3%	383	5%	617	7%	214	3%
ALTO	5.736	2%	9.004	4%	2.398	1%	228	3%	342	4%	119	1%
TOTAL	60.884	27%	116.929	53%	44.858	20%	2.039	24%	4.182	51%	2.040	25%

BAJO : Nivel bajo de disciplina en clases.
MEDIO : Nivel medio de disciplina en clases.
ALTO : Nivel alto de disciplina en clases.

34 Ver Bellei y otros (2003) y Sammons y otros (1995).



En la Tabla 3.10 se presentan los puntajes promedio para 8° Básico en relación con el nivel de disciplina en la sala de clases percibida por los estudiantes. Las diferencias observadas a favor de los estudiantes que reportan un alto nivel de disciplina respecto a los que tienen bajo nivel son significativas en todos los grupos socioeconómicos. Esta diferencia es de entre 8 y 17 puntos en las pruebas SIMCE, según el grupo socioeconómico que se considere. Al comparar los resultados de ese grupo de estudiantes respecto a los que perciben un nivel medio de disciplina en clases se observan diferencias significativas de 6 y 5 puntos de las pruebas SIMCE para los grupos Medio Bajo y Medio respectivamente.

Finalmente, entre los grupos que reportan un nivel medio y un nivel bajo de disciplina en clases, las diferencias son significativas para todos los grupos socioeconómicos. Las diferencias en puntajes son entre 5 y 12 puntos en las pruebas SIMCE.

En síntesis, se aprecia una relación clara entre el nivel de disciplina en clases y los resultados alcanzados por los alumnos y alumnas en las pruebas SIMCE.

TABLA 3.10
PUNTAJE PROMEDIO 8° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
Y NIVEL DE DISCIPLINA EN CLASES

GRUPO SOCIOECONÓMICO	NIVEL DE DISCIPLINA EN CLASES		
	BAJO	MEDIO	ALTO
BAJO	224	(+) 234	(+) 238
MEDIO BAJO	232	(+) 239	(++) 245
MEDIO	249	(+) 261	(++) 266
MEDIO ALTO	279	(+) 291	(+) 293
ALTO	313	(+) 318	(+) 322
TOTAL	255	(+) 261	(+) 261

- BAJO : Bajo nivel de disciplina en clases.
- MEDIO : Nivel medio de disciplina en clases.
- ALTO : Alto nivel de disciplina en clases.
- (+) : Puntaje promedio significativamente superior al de otra categoría, al interior del grupo socioeconómico
- (++) : Puntaje promedio significativamente superior al de las otras dos categorías, al interior del grupo socioeconómico.
- : Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos del 0,5% del total.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company Social Sector Office, (en línea) disponible en: [Http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004), "Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?", UNICEF-MINEDUC- Asesorías para el Desarrollo, Santiago (en línea) disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200901081953350.QuiEndijoquenosepuedeEscuelasefectivasensectoresdepobreza.pdf>
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., y Peirano, C. (2008). "La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile", Centro de Microdatos y MIDE UC, Santiago (en línea) disponible en: http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf
- Bravo, D., Sevilla, P. y Miranda, L. (2008). "Equipos directivos y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Colectivo", Centro de Microdatos, Santiago.
- Bellei et al (2003). "Escuelas efectivas en sectores de pobreza" en La educación en Chile, hoy. (Renato Hevia, editor). Universidad Diego Portales, 2003.
- Ehrenberg, R., Rees, D. & Ehrenberg, E. (1991) "School District Leave Policies, Teacher Absenteeism, and Student Achievement." *Journal of Human Resources*. 26:1, pp. 72– 105.
- MINEDUC (2005), "Marco Para la Buena Dirección (MBD)", Santiago (en línea) disponible en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/diagramaciondef2005BPDF.pdf
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre el Desarrollo Humano 1999. Nueva York, Mundi-Prensa Libro, 1999.
- Paredes, R., G. Ugarte, P. Volante, y D. Fuller (2009): "Asistencia, desempeño escolar y políticas de financiamiento", en *Camino al Bicentenario, Propuestas para Chile*, Cap. 4, pp.77-100; Editado por Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos PUC.
- Sammons, P., J. Hillman & P. Mortimore (1995) *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- SIMCE (2009). "Cálculo de Significancia Estadística", Santiago (en línea) disponible en: www.simce.cl
- SIMCE (2009). "Metodología de Puntajes de Corte Pruebas SIMCE 4° Básico 2008", Santiago (en línea) disponible en: www.simce.cl
- SIMCE (2009). "Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 4° Básico 2009", Santiago (en línea) disponible en: www.simce.cl
- SIMCE (2009). "Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 8° Básico 2009, Santiago (en línea) disponible en: www.simce.cl
- SIMCE (2009). "Metodología de Muestreo para Reporte de Tendencias 4° y 8° Básico", Santiago (en línea) disponible en: www.simce.cl



LINKS DE INTERÉS:

www.simce.cl:

Información sobre la evaluación SIMCE y documentos técnicos.

www.aep.mineduc.cl:

Información sobre la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).

www.avdi.mineduc.cl:

Información sobre la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI).

www.docentemas.cl:

Información sobre la Evaluación Docente "Docentemás".

www.gestionyliderazgoeducativo.cl:

Información acerca del Sistema de Asignación de Desempeño Colectivo.

ANEXOS

TABLA A-1.1
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y ESTABLECIMIENTOS QUE RINDIERON
LAS PRUEBAS SIMCE DE 4° Y 8° BÁSICO 2009

REGIÓN	4° BÁSICO				8° BÁSICO			
	ESTUDIANTES		ESTABLECIMIENTOS		ESTUDIANTES		ESTABLECIMIENTOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ARICA Y PARINACOTA	2.953	1%	68	1%	2.961	1%	59	1%
TARAPACÁ	4.592	2%	108	1%	4.397	2%	91	2%
ANTOFAGASTA	7.163	3%	132	2%	7.541	3%	125	2%
ATACAMA	2.952	1%	99	1%	2.945	1%	81	1%
COQUIMBO	10.121	4%	502	6%	10.599	4%	286	5%
VALPARAÍSO	23.463	10%	779	10%	24.299	10%	672	12%
O'HIGGINS	12.730	5%	481	6%	13.121	5%	343	6%
MAULE	13.655	6%	623	8%	13.891	6%	421	7%
BÍO-BÍO	27.398	12%	1.095	14%	28.235	12%	767	13%
LA ARAUCANÍA	13.660	6%	1.008	13%	14.514	6%	539	9%
LOS RÍOS	5.319	2%	380	5%	5.499	2%	186	3%
LOS LAGOS	12.141	5%	742	9%	12.081	5%	416	7%
AYSÉN	1.460	1%	50	1%	1.368	1%	47	1%
MAGALLANES	2.217	1%	52	1%	2.097	1%	49	1%
RM	91.663	40%	1.805	23%	96.197	40%	1.732	30%
TOTAL NACIONAL	231.487	100%	7.924	100%	239.745	100%	5.814	100%

NOTA 1: El número de estudiantes que rindieron la prueba incluye aquellos que rindieron al menos una de las tres pruebas.

NOTA 2: Los porcentajes son calculados sobre el total nacional de estudiantes y establecimientos evaluados.



TABLA A-1.2
COBERTURA REGIONAL Y NACIONAL DE LAS PRUEBAS SIMCE DE 4° Y 8° BÁSICO 2009

REGIÓN	4° BÁSICO		8° BÁSICO	
	ESTUDIANTES	ESTABLECIMIENTOS	ESTUDIANTES	ESTABLECIMIENTOS
ARICA Y PARINACOTA	91%	88%	95%	98%
TARAPACÁ	90%	97%	91%	99%
ANTOFAGASTA	79%	97%	82%	98%
ATACAMA	64%	88%	64%	98%
COQUIMBO	95%	98%	94%	99%
VALPARAÍSO	96%	99%	94%	99%
O'HIGGINS	96%	100%	94%	100%
MAULE	91%	97%	88%	96%
BÍO-BÍO	91%	98%	90%	98%
LA ARAUCANÍA	94%	97%	93%	98%
LOS RÍOS	94%	94%	90%	98%
LOS LAGOS	93%	89%	93%	99%
AYSÉN	89%	91%	87%	96%
MAGALLANES	94%	96%	94%	98%
RM	95%	98%	95%	98%
TOTAL NACIONAL	93%	97%	92%	98%

- NOTA 1: El número de estudiantes que rindieron la prueba incluye aquellos que rindieron al menos una de las tres pruebas.
- NOTA 2: Los valores presentados para los estudiantes corresponden al porcentaje de ellos que rindieron las pruebas SIMCE respecto del total de estudiantes matriculados en 4° y 8° Básico de acuerdo a la información del Registro de Estudiantes de Chile (RECH).
- NOTA 3: Los valores presentados para los establecimientos corresponden al porcentaje de establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE respecto del total de establecimientos donde se imparte 4° y/o 8° Básico de la región.

